

Aula de língua e literacia académica – rupturas e interseções

José António Brandão Carvalho

Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho
(Portugal)

Title: *Academic Literacy and Language Classes: divergences and proximities*

Abstract: *Assuming the specific nature of the language used in pedagogic contexts and defining academic literacy as the use of language involved in knowledge construction and knowledge expression at school, this text aims at analysing the way this domain is seen in Portugal either in the context of Portuguese Language classes or in the context of other school subjects. The analysis shows that these two contexts tend to diverge in their approach to academic literacy. It also shows the predominance of reproductive uses of academic language and a scarce implication of language in knowledge transforming processes.*

Keywords: *Academic Literacy. Literacy Development. Language Class.*

Resumo: *Assumindo o contexto escolar como um contexto específico de uso da linguagem e as práticas de linguagem implicadas nos processos de construção e expressão de conhecimento que se desenvolvem nesse contexto como o domínio da literacia académica, procura-se, neste texto, analisar o modo como, em Portugal, esse domínio tem sido trabalhado no âmbito de dois espaços curriculares diferentes, o da disciplina de Língua Portuguesa/Português e o das outras disciplinas escolares/áreas de conteúdo. A análise desenvolvida aponta para uma posição de afastamento e divergência entre esses dois espaços e para um predomínio de usos da linguagem que favorecem a mera reprodução de conhecimento e não potenciam a sua elaboração e transformação por parte dos alunos. Na parte final do texto projeta-se o desenvolvimento das literacias numa perspetiva integrada e abrangente, ao longo de todo o percurso escolar do aluno, pela conjugação de diferentes planos.*

Palavras-chave: *Literacia Académica. Desenvolvimento das literacias. Aula de língua.*

Introdução

Escola e linguagem constituem duas realidades indissociáveis.

Por um lado, a escola aparece como contexto de aquisição e desenvolvimento de competências de uso da linguagem, nomeadamente das que têm a ver com a sua variedade escrita. A entrada na escolaridade constitui, para a maioria dos indivíduos, o momento da iniciação, em termos formais, no domínio do escrito e as competências que eles evidenciam, ou não, no final de um percurso escolar constitui um indicador com base no qual a sociedade avalia o sucesso da escola no cumprimento de um objetivo que lhe atribui. No contexto escolar, a aula de língua materna é vista como o espaço privilegiado para a aquisição e desenvolvimento dessas competências, atribuindo-se ao respectivo professor, na sua qualidade de especialista do domínio da linguagem, a responsabilidade pelo desenvolvimento das ações adequadas à consecução dos objetivos pretendidos.

Por outro lado, a escola é um contexto do qual a linguagem constitui elemento constituinte, e até instituinte. Na verdade, não só a maioria das ações que na escola têm lugar configura usos da linguagem, como é através deles que o próprio contexto escolar se define como tal. Como salienta Camps (2005, p.14), no contexto escolar, entendido como esfera de atividade humana, “os textos são resultado e, ao mesmo tempo, instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural.” Nesta perspetiva, a linguagem é tanto o veículo da transmissão dos saberes que nela ocorre como o instrumento pelo qual se estabelecem as relações entre os seus membros e se concretizam os respectivos estatutos e papéis. Mas a linguagem é também, e para além disso, o elemento configurador do próprio conhecimento e algo inerente aos processos da sua construção, na medida em que, como demonstram Gavelek *et al.*(2000), Gee (2000), ou Dionísio, Viseu e Melo (2011), aprender um conteúdo é sobretudo uma questão de linguagem, tradução da experiência em conhecimento, do que decorre que a cada domínio de saber corresponda uma linguagem própria configurada em formas textuais específicas.

Literacia Acadêmica

É a partir do reconhecimento de que a escola constitui um contexto próprio de uso da linguagem que emerge o conceito de literacia acadêmica. Normalmente associada às práticas de linguagem implicadas nos processos de construção e expressão de conhecimento no contexto universitário (FISCHER, 2010), a literacia acadêmica é aqui assumida numa perspectiva mais abrangente por referência ao contexto escolar em geral, sendo entendida, na linha de Klemp (2004), como um processo contínuo de desenvolvimento do conhecimento sobre como “navegar através” de diferentes formas textuais mobilizadas no contexto da escola, isto é, de desenvolvimento de um repertório de estratégias que permita responder efetivamente às exigências que o uso de diferentes formas textuais coloca nesse contexto. A especificidade da literacia acadêmica é destacada por Henderson e Hirst (2006) que chamam a atenção para o facto de, na escola, o uso do escrito se configurar como elemento determinante da ação social, com um carácter decisivo na construção da identidade dos seus membros, os quais são mais ou menos considerados em função da sua capacidade de produzir e usar esses textos. Na mesma linha se coloca Fischer (2010, p.163) que vê a literacia acadêmica como um tipo específico de literacia por referência a ambientes e práticas formais de escolarização, destacando

[...]a natureza especializada tanto dos textos que são veiculados e que oportunizam a construção do saber, como dos usos das linguagens também especializadas que os materializam, dos papéis sociais de alunos e de professores, das finalidades de os alunos estarem nesses contextos e das relações estabelecidas com o conhecimento (FISCHER, 2010, p. 163).

Dois espaços curriculares em confronto

A partir do que foi dito, é importante reconhecer as múltiplas vertentes a considerar na discussão das questões da

linguagem no contexto escolar, vertentes essas que naturalmente se intersejam e complementam e que, portanto, devem ser perspectivadas de forma articulada.

No entanto, o mais frequente é tal não acontecer, podendo-se considerar a existência de uma visão fragmentada, muitas vezes traduzida numa tensão entre o espaço que assume a linguagem como objeto de ensino-aprendizagem, o da aula de língua, e o espaço que a vê como meio de construção e comunicação de saberes, o das outras disciplinas escolares. Tal tensão é evidente quando ouvimos os professores destas disciplinas atribuir muito do insucesso dos seus alunos às suas dificuldades no domínio da língua, nomeadamente na leitura e na escrita, e os professores de língua a argumentar que a todos cabe a responsabilidade de ensinar essa mesma língua. E se a posição que estes últimos assumem com tal argumentação pode ser vista como a da não assunção da sua condição de especialistas do domínio da linguagem, a justificação dos primeiros traduz o não reconhecimento da especificidade das linguagens dos respetivos campos de saber e do papel da linguagem, nomeadamente da escrita, como ferramenta de aprendizagem.

Uma análise das práticas predominantes num e noutro campo evidencia uma rutura entre eles, já que os mesmos tendem a posicionar-se de forma divergente na relação entre si: por um lado, o espaço da aula de língua não parece promover competências de uso da linguagem que são relevantes nos processos de construção e expressão de saberes do domínio das outras disciplinas; por outro, no âmbito destas disciplinas não se exploram as potencialidades de certos usos da linguagem no sentido de uma melhor aprendizagem.

O espaço da aula de língua

Ao olharmos para as atividades predominantes na aula de língua, podemos constatar um conjunto de práticas pouco propícias à promoção de competências de literacia académica, quer no que se refere aos géneros textuais trabalhados, quer no

que respeita àquilo que se faz com os textos, em termos de leitura e escrita, no decurso das aulas.

No que se refere aos géneros textuais trabalhados na aula de língua em Portugal, ainda hoje se privilegia o texto literário, menorizando-se géneros de outra natureza, os quais são frequentemente agrupados, nos livros escolares, sob designações como *textos utilitários* ou *outros textos*, tendendo a ser abordados no âmbito de uma única unidade lectiva, normalmente no início do ano escolar, de forma a deixar espaço para a abordagem dos textos literários.

No que diz respeito ao que se faz com os textos, podemos considerar, ao nível da leitura, a focalização em determinados movimentos interpretativos, como a identificação e a justificação (DIONÍSIO, 2000), e a desvalorização de outros, nomeadamente os que têm a ver com a pesquisa, selecção, tratamento e aplicação crítica da informação, aspetos altamente relevantes na leitura para construção do conhecimento e “basilares à construção de um pensamento crítico face aos múltiplos textos a que os alunos acedem nas suas relações com o mundo.”(DIONÍSIO, VISEU; MELO, 2011, p.1155).

Em termos de escrita, privilegiou-se tradicionalmente uma produção textual de natureza expressiva, através da qual o escrevente dava conta do seu sentir e do seu viver, das suas experiências pessoais, seus anseios e sua visão do mundo (CARVALHO, 1999). Centrada no escrevente, tal produção tende a minorizar a dimensão do destinatário e a necessidade de adequar o texto às suas necessidades de informação. Se considerarmos, na linha de Flower (1979) ou de Bereiter e Scardamalia (1987), que o que caracteriza a escrita desenvolvida é o facto de ela se centrar no leitor (*reader-based writing*) e implicar, por isso, uma transformação de conhecimento (*knowledge-transforming processes*) tendo em vista proporcionar-lhe a informação de que tem necessidade, podemos concluir que, em vez de promotoras do desenvolvimento da escrita, as referidas práticas são propícias a perpetuar práticas próprias de uma escrita pouco desenvolvida (CARVALHO, 1999), centrada no escrevente

(*writer-based writing*) é resultante, sobretudo, de processos de expressão de conhecimento (*knowledge-telling processes*). Ao longo dos últimos anos, tem sido visível uma maior atenção ao texto de natureza argumentativa, associada a uma abordagem que considera a natureza processual da escrita nas suas diferentes componentes (*planificação, redação e revisão*), o que configura alguma evolução na pedagogia da escrita pela incorporação de resultados da profícua investigação que se vem desenvolvendo nesse domínio. Podemos, contudo, considerar que há ainda muito por fazer e que há tipos de texto que a aula de língua ainda não valoriza devidamente. Entre eles, importa considerar o texto expositivo que, no quadro da actividade que tem lugar na escola, é porventura o texto mais importante, já que é a partir de textos dessa natureza que se acede ao conhecimento e é sobretudo através deles que, nos momentos de avaliação, o aluno demonstra o conhecimento adquirido. A assunção desses textos, que no contexto escolar desempenham um papel primordial, como objectos da aula de língua, poderá constituir um importante fator de desenvolvimento das competências de escrita na medida em que aparecem enquadrados no contexto real da sua circulação, ao contrário do que acontece com grande parte da produção escrita promovida na aula de língua que se caracteriza pela artificialidade decorrente do facto de o verdadeiro destinatário do texto ser o próprio professor. Como destacam Barbeiro e Carvalho (2005, p.189), na escola, o contexto da comunicação escrita é, em primeiro lugar, o contexto didáctico e é aí que os textos escritos pelos alunos podem encontrar a sua intencionalidade, o seu significado, o que providencia um enquadramento privilegiado “para proporcionar a descoberta das possibilidades da linguagem e o treino para o domínio dessas possibilidades.”

O espaço das outras disciplinas escolares

As ações desenvolvidas na aula de língua não demonstram, como acima observámos, grandes potencialidades em termos de promoção de competências de literacia

académica. Igualmente, um olhar sobre as práticas linguísticas associadas aos processos de transmissão e expressão de saberes no âmbito das outras disciplinas nos mostra uma situação que dificilmente favorece tal desígnio.

Na verdade, uma análise dessas práticas, levada a cabo no âmbito de estudos que elegem esses usos da linguagem como objeto, mostra que, na escola portuguesa, predominam as práticas de reprodução do conhecimento e que são raras as actividades potenciadoras da transformação de conhecimento com implicação no modo como os alunos dele se apropriam.

Esses estudos, ora baseados em informação recolhida, através de questionários, junto de professores de vários campos disciplinares (CARVALHO; SILVA; PIMENTA, 2008; DIONÍSIO; VISEU; MELO, 2011), ora baseados na análise de manuais escolares (livros didáticos) de diferentes disciplinas, no pressuposto de que estes constituem fontes fidedignas do que acontece na sala de aula e evidência das concepções subjacentes às práticas pedagógicas (RAMOS, 2006; CARVALHO *et al.*, 2006; CARVALHO; BARBEIRO; PIMENTA, 2008; CARVALHO; BARBEIRO, 2013), mostram domínio de práticas de reprodução de conhecimento.

Entre as actividades referidas pelos professores como mais frequentes, encontramos, independentemente da área disciplinar, o registo do sumário, o registo de informação, escrita no quadro ou projetada, a resolução de exercícios e ou fichas de trabalho, os testes. Menos frequentes parecem ser tarefas cognitivamente mais complexas e favorecedoras da elaboração do conhecimento como, por exemplo, a tomada de notas, a elaboração de relatórios, resumos ou sínteses, a organização de informação recolhida em fontes diversas.

Igualmente, a análise de manuais escolares mostra maioritariamente tarefas de reprodução de conhecimento, muitas delas de simples resposta a questões, “em locais pré-formatados para o efeito, em termos espaciais, organizacionais e discursivos.” (CARVALHO; BARBEIRO; PIMENTA, 2008, p. 75), nas quais pouco mais se exige ao aluno que reproduza

informação expressa no próprio manual, às vezes até na mesma página.

O modo como a informação aparece estruturada e disposta no manual também não propicia o desenvolvimento das competências de literacia académica. De natureza multimodal, os manuais escolares atuais são textos em que a linguagem verbal escrita é apenas um dos vários modos de representação do conhecimento (podendo até não ser o principal), articulando-se com as imagens e o próprio *layout* (a disposição dos vários elementos na página, as cores, as fontes, os tamanhos de letra, etc.) de forma complementar. O conteúdo explicitado é frequentemente apresentado num formato próximo daquele que se espera que o aluno utilize quando a sua expressão lhe for solicitada e a leitura é facilitada por um *layout* que destaca as ideias-chave e os aspetos específicos mais relevantes. Embora, no imediato, tal facilite o trabalho do aluno, tal tem certamente consequências em termos de desenvolvimento das suas competências de literacia académica e constituirá, no futuro, um fator de dificuldade quando, noutros contextos, nomeadamente a níveis mais avançados como o do Ensino Superior, ele for confrontado com formas textuais mais complexas.

Igualmente empobrecedor nos parece o facto de, no seu percurso nos Ensinos Básico e Secundário (correspondente ao Ensino Médio no Brasil), e no quadro das diferentes disciplinas, o aluno trabalhar, na maior parte dos casos, quase exclusivamente com uma única fonte escrita de conhecimento, a qual é normalmente coincidente com a perspectiva que o professor apresenta, muitas vezes também ela estruturada a partir do manual. Na passagem para o Ensino Superior, em que é suposto trabalhar com fontes de informação múltiplas e nem sempre convergentes, configuradas em géneros diferentes daqueles a que estava habituado, sentirá certamente dificuldades quando tiver de, pela síntese das diferentes fontes, ser ele próprio a definir a estrutura e a configuração do conhecimento construído através da sua leitura.

A questão da literacia académica nos documentos de orientação curricular

O quadro de rutura entre o espaço da aula de língua e o espaço das outras disciplinas evidencia a não adoção de um conjunto de propostas constantes dos programas de uma e de outras que, desde a década de noventa do século vinte, vigoraram em Portugal. Com efeito, nesses documentos, é visível o reconhecimento do papel da linguagem nos processos de estruturação do pensamento (aquisição, elaboração e transmissão do conhecimento), com as implicações daí decorrentes em termos do desempenho escolar dos alunos.

No documento *A Língua Materna na Educação Básica*, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) procuram definir os princípios que devem presidir ao ensino da língua materna e os perfis de desempenho dos alunos, nos vários domínios de uso da linguagem (*ouvir, falar, ler e escrever*), no final de cada um dos ciclos de escolaridade. Aí se refere, por exemplo, a relevância da “leitura para fins informativos com a extracção de significado de diferentes tipos de texto com o objectivo de transformar a informação escrita em conhecimento” (SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997, p. 63), defendendo-se o desenvolvimento de estratégias que levem o aluno a identificar objetivos de leitura, a extrair e condensar informação, a parafrasear macro-sequências textuais, a verificar de forma sistemática os seus processo de compreensão, alistar as ideias-chave do texto, a identificar e realçar informação relevante num dado contexto, a criar chaves indiciadoras que permitam a posterior recuperação de informação.

A propósito da escrita, consideram as referidas autoras que esta constitui uma competência transversal e multifuncional, uma ferramenta de aprendizagem cujo domínio constitui um importante factor de sucesso escolar. Disso decorre que o aluno deva dominar as técnicas de composição de diversos tipos de texto e desenvolver capacidades de escrita de carácter não-compositivo, como o registo e a tomada de notas, essenciais a um bom desempenho académico. No final da

escolaridade básica, nono ano de escolaridade, espera-se que o aluno, para além de escrever, com correcção ortográfica, diversidade sintáctica e vocabulário rico, diferentes tipos de texto, respondendo a objectivos comunicativos diferenciados, seja capaz de “dominar as técnicas de escrita compositiva para elaboração de conhecimento, redigir projectos de trabalho, resumir textos informativos e reduzir um texto a esquema, escrever notas a partir de textos lidos ou de comunicações orais, para reter informação ou para a reorganizar e de usar a escrita como forma de organização do pensamento.” (SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997, p. 81)

O *Programa de Português para o Ensino Básico* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 14) reitera os mesmos princípios, relevando a importância do que designa como o *eixo do conhecimento translinguístico*, que remete para “a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados”; e considera que “a aprendizagem do português conduz directamente à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia, incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 14).

A relevância do papel da linguagem nos processos de construção do conhecimento está igualmente expressa nos programas de outras disciplinas, nomeadamente nos de Matemática, de História ou de Ciências Físicas e Naturais.

No que à Matemática diz respeito, destaca-se o papel da comunicação escrita ligada “à elaboração de relatórios associados à realização de tarefas e de pequenos textos sobre assuntos matemáticos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 8 ep. 46), para que os alunos tenham a “oportunidade de clarificar e elaborar de modo mais aprofundado as suas estratégias e os seus argumentos, desenvolvendo a sua sensibilidade para a importância do rigor no uso da linguagem matemática” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 9) e

para a apropriação do “vocabulário específico da Matemática” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 63).

A propósito de ensino da História (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001a), chama-se a atenção para a importância do domínio do tratamento de informação e utilização de fontes, explicitando-se a necessidade de se desenvolver a capacidade de equacionar a natureza dos textos (histórico, historiográfico, ficcional), o seu tipo de registo (documento governamental, privado, económico, religioso) e as características específicas das linguagens.

Na mesma linha, o *Programa de Ciências Físicas e Naturais* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001b, p. 7) releva o “uso da linguagem científica, mediante a interpretação de fontes de informação diversas com distinção entre o essencial e o acessório, a utilização de modos diferentes de representar essa informação, a vivência de situações de debate que permitam o desenvolvimento das capacidades de exposição de ideias, defesa e argumentação, o poder de análise e de síntese e a produção de textos escritos e/ou orais onde se evidencie a estrutura lógica do texto em função da abordagem do assunto.”

Num sentido contrário parecem ir, contudo, as orientações curriculares mais recentes, que põem em causa a *Aprendizagem por Competências*, favorecedora da integração curricular através do desenvolvimento progressivo de competências disciplinares específicas e de competências gerais transdisciplinares, substituindo-a por um paradigma centrado no ensino, com maior incidência em conteúdos de natureza declarativa, enquadrados por objetivos disciplinares isolados e descontextualizados, tanto do âmbito da vida escolar, como da preparação para a vida futura dos alunos. Nestes documentos mais recentes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012), o papel da linguagem nos processos de construção do conhecimento é claramente minimizado, como decorre da eliminação de um conjunto de itens constantes do *Programa de Português para o Ensino Básico* de 2009, acima referido, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 14), nomeadamente: “elaborar e utilizar grelhas de registo”; “esquematizar”; “formular, confrontar e

verificar hipóteses acerca do conteúdo”; “utilizar a escrita para estruturar o pensamento e sistematizar conhecimentos”. Tal configura uma desvalorização de competências metodológicas, em que a linguagem tem um papel preponderante na construção de conhecimento (RODRIGUES; CARVALHO, 2013).

Um modelo autónomo de literacia – suas implicações

As práticas identificadas como predominantes tanto no domínio da aula de língua como no domínio das outras disciplinas, totalmente divergentes das orientações curriculares que vigoraram em Portugal entre a década de noventa do século XX e 2011, configura muma concepção do papel da linguagem na Escola que se enquadra claramente no *modelo autónomo de literacia*. Tais práticas têm, na verdade, subjacentes uma visão de literacia como competência individual e descontextualizada, a qual, uma vez adquirida (na aula de língua), pode ser transferida e aplicada em qualquer contexto (o das outras disciplinas ou outros contextos para além da escola), assente no pressuposto de que o domínio das regras gramaticais, nomeadamente da sintaxe e de outros aspetos relativos à superfície do texto, é suficiente para o bom desempenho do sujeito na produção de textos, no caso que nos interessa aqui, na produção dos textos de natureza académica (STREET, 1984; LEA; STREET, 1998). A este modelo, opõe-se um *modelo de literacia situada*, indissociável dos contextos sociais em que as práticas se desenvolvem e que pressupõe usos específicos da linguagem veiculados por géneros textuais próprios.

A situação descrita poderá ainda explicar um conjunto de dificuldades identificadas em alunos do Ensino Superior em Portugal, envolvendo as diferentes vertentes do processo de receção, elaboração e expressão do conhecimento. Ao nível dos processos de receção, são notórias as dificuldades na tomada de notas no decurso de exposições orais e na leitura de textos científicos, em termos da seleção da informação relevante e da organização das próprias notas, sendo clara uma tendência para

a mera reprodução das fontes (CARVALHO; PIMENTA, 2007; CARVALHO; SILVA; PIMENTA, 2007).

Noque respeita aos processos de reorganização de informação e de elaboração do conhecimento, foram identificados problemas ao nível da deteção de relações e da síntese de informação proveniente de fontes textuais diversas (CARVALHO; PIMENTA, 2007).

A expressão dos saberes adquiridos, sobretudo em situações de avaliação, evidencia dificuldades em termos de estruturação desses saberes e da sua configuração nas formas textuais apropriadas, na expressão por palavras próprias de informação recolhida em fontes escritas, no uso das convenções da escrita académica, nomeadamente na referência e na citação das fontes envolvidas, e na elaboração das referências bibliográficas de publicações de diferente natureza (CARVALHO; PIMENTA, 2007).

Conclusão

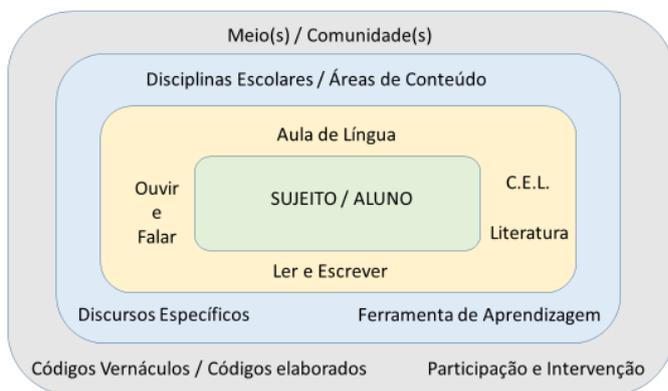
Da análise que desenvolvemos ao longo deste texto decorre a conclusão de que é necessário perspectivar o desenvolvimento das literacias em geral, e da literacia académica em particular, de forma integrada no quadro da escola, articulando o trabalho que se desenvolve na aula de língua, que deve ter como principal objectivo o desenvolvimento das competências de uso da linguagem, orais e escritas, com o trabalho, que pressupõe, também ele, usos específicos da linguagem, que se desenvolve no quadro das outras disciplinas. Não pode ainda deixar de considerar outros contextos, na escola e para além dela, em que o aluno se envolve, usando as linguagens que lhes são próprias (CARVALHO, 2011; 2012).

Num modelo, que procuramos representar na Figura 1, projetamos o desenvolvimento das literacias de modo integrado, numa perspectiva longitudinal e abrangente, ao longo do percurso escolar do aluno. Esse desenvolvimento pressupõe a conjugação de diferentes planos:

- a) o plano do próprio sujeito, aluno que desenvolve as suas competências de uso da linguagem, em geral, e de leitura e escrita, em particular, no quadro de uma relação pedagógica que deve necessariamente atender ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social;
- b) o plano da disciplina de língua, no âmbito da qual os diferentes domínios de uso da linguagem (falar/ouvir/escrever/ler) se constituem como conteúdos, de natureza processual, a trabalhar de forma articulada na relação entre si e na que envolve a dimensão da literatura e a do conhecimento explícito sobre o funcionamento da língua (C.E.L.); nesse espaço curricular, devem os géneros textuais implicados na aquisição e expressão dos saberes disciplinares ser encarados como objetos de trabalho já que constituem formas textuais com que os alunos lidam no dia-a-dia, tendo o seu desempenho nesse domínio implicações em termos do seu sucesso na escola;
- c) o plano das outras disciplinas escolares/áreas de conteúdo, no contexto das quais a questão da literacia académica deverá ser considerada primordial, com tradução na realização de tarefas que, implicando o uso da linguagem, potenciem uma aquisição e elaboração do conhecimento mais profunda do que a que normalmente resulta das atividades sugeridas nos livros escolares;
- d) o plano da relação da escola com o(s) meio(s) em que o aluno se insere, que potencia um contacto alargado com contextos diferenciados de uso da linguagem, facilita o desenvolvimento das competências necessárias à participação e à intervenção na(s) comunidade(s) (BARBEIRO, 2003), torna possível um diálogo produtivo entre códigos de natureza vernácula ou restrita e códigos elaborados que

favoreça a tomada de consciência do modo como a linguagem funciona.

Figura 1 - Planos de desenvolvimento da(s) literacia(s)



A implementação de uma abordagem abrangente e articulada como a que acabamos de apresentar poderia, de algum modo, ajudar a ultrapassar alguns dos problemas que referimos neste texto. Tal abordagem pressupõe, no entanto, uma alteração de práticas no contexto da escola básica e secundária com a implementação de ações favorecedoras da elaboração do conhecimento pelo recurso à leitura e à escrita e da promoção das literacias em geral e da literacia académica em particular, através de práticas que articulem a construção do conhecimento numa dada área de saber com as linguagens específicas que o estruturam e o veiculam.

Referências

BARBEIRO, L. *Escrita – Construir a Aprendizagem*. Braga: DME-IE/UMinho, 2003.

BARBEIRO, L.; CARVALHO, J. Desafios: para Quem Escreve, para Quem Ensina a Escrever. In: CARVALHO, J. *et*

al. (Org.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: CIEd/UMinho, 2005, p. 185-194.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

CAMPS, A. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In: CARVALHO, J. et al. (Org.). *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. A Escrita como Objecto Escolar – Contributo para a sua (Re)configuração. In: DUARTE, I.; FIGUEIREDO, O. (Org.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: U.Porto, Editorial, 2011, p. 76-105.

CARVALHO, J. Ensinar e Aprender a Escrever no Século XXI – (Re)configurando um Velho Objeto Escolar. In *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em <http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_155.pdf>. Acesso em 15 out. 2014.

CARVALHO, J. et al. Uses of Writing in Portuguese Basic School. *Studies in Writing: Prepublications & Archives - Repository of the SIG Writing Publications*, 2006. Disponível em: <<http://sig-writing.publication-archive.com/publication/1/248>>. Acesso em 15 out. 2014.

CARVALHO, J.; BARBEIRO, L. Reproduzir ou Construir Conhecimento? Funções da Escrita no Contexto Escolar Português. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, p. 609-628, 2013.

CARVALHO J.; BARBEIRO, L.; PIMENTA, J. La Escritura, Elaboración y Expresión del Conocimiento: La Escritura como Instrumento de Aprendizaje. In: BARRIO, J. L. (Org.). *El*

proceso de enseñar lenguas - Investigaciones en didáctica de la lengua. Madrid: La Murrailla, 2008, p.57-88.

CARVALHO J.; PIMENTA, J. Processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento - usos da escrita em contexto académico. In: Ramirez, J. (Org.). *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. (Org.). *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. (Org.) *Actividades de escrita e aprendizagem*. Leiria: ESSE/IPL & CIEd/UMinho, 2008, p. 21-31.

DIONÍSIO, M. L. *A Construção Escolar de Comunidades Leitoras*. Coimbra: Almedina, 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.* (Org.). *Aprender ao longo da vida – Actas do 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação*. Braga: CIEd/UMinho, 2011, p. 1142-1160.

FISCHER, A. Literacias em Contexto Acadêmico: Construções e Sentidos. In: MARÇALO, M. J. *et al.* (Ed.). *Língua portuguesa: Ultrapassar Fronteiras, Juntar Culturas*. Évora: Universidade de Évora, 2010, p. 160-180.

FLOWER, L. Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, v. 41, n. 1, p.19-37,1979.

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

GEE, J. P. Discourse and sociocultural studies in reading. *Reading Online*, v. 4, n. 3, 2000.

HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 6, n. 2, p. 25-38, 2006.

KLEMP, R. Academic Literacy: Making Students Content Learners. *Great Source Professional Articles*, 2004 (Disponível em <http://www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic_Literacy.pdf>. Acesso em 12 mar.2013).

LEA, M. & STREET, B. Student Writing in Higher Education: an Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, v.23, n. 2, p. 157-172, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2001a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Ciências Físicas e Naturais do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 2001b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Despacho n.º 5306/2012*, de 18 de abril, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Despacho n.º 15971/2012*, de 14 de dezembro, 2012

RAMOS, J. *Escrita, construção e expressão do conhecimento – uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas*. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.

RODRIGUES, B.; CARVALHO, J. O papel da linguagem nos processos de aprendizagem - incongruências e consequências da (in)definição de conceitos nos documentos curriculares portugueses (comunicação oral). In: XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA. Braga, Universidade do Minho, 2013.

SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. J. *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

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

