

'LITERACIA DISCIPLINAR': PERCEÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

DISCIPLINARY LITERACY: BASIC SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS

Maria de Lourdes Dionísio¹

Resumo: Neste texto, apresentamos e discutimos dados preliminares de um projeto de investigação mais vasto sobre 'literacia disciplinar' em escolas portuguesas do ensino básico. Um dos objetivos centrais desse projeto é produzir conhecimento sobre o modo como cada disciplina do currículo gera práticas de leitura e escrita (literacia) especializadas, permitindo, assim, falar de literacia das disciplinas e, neste sentido, organizar práticas formativas para a formação inicial e contínua de todos os professores, neste âmbito. Neste momento do projeto as disciplinas em inquirição através de questionários e entrevistas a professores de seis escolas de Braga, norte de Portugal, são: Português, Línguas Estrangeiras, Matemática, Ciências/Física e Química e História dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (10-12 e 13-15 anos, respetivamente). Para este artigo, consideraremos dados relativos à perceção, pelos professores, da presença de práticas de literacia nas aulas das suas disciplinas; às finalidades das tarefas disciplinares que envolvem a leitura; aos géneros textuais usados para aprender as "matérias" e seus suportes. Para além de um enquadramento sobre o conceito de literacia disciplinar e a sua relevância para a aprendizagem dos conteúdos escolares, são igualmente discutidas como conclusão, algumas especificidades das literacias disciplinares já identificadas tanto nos questionários como nas entrevistas, nomeadamente quanto a géneros e estruturas textuais ou mesmo tarefas como, por exemplo, explicar em ciências.

Palavras-chave: *Literacia disciplinar. Disciplinas do currículo. Professores. Práticas escolares.*

Abstract: In this text, we present and discuss preliminary data of a broader research project on 'disciplinary literacy' in Portuguese basic schools. One of the central objectives of this project is to produce knowledge about how each discipline in the curriculum generates specialized reading and writing practices (literacy), thus enabling to speak about "disciplinary literacy", and, at the same time, allowing the design of courses for the initial and/or continuous education and training of teachers of all disciplines. At the moment of the project, the disciplines in questioning through

1 Professora Associada e investigadora na área de Educação, linguagem e literacias, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, Braga, Portugal, ml Dionisio@ie.uminho.pt

questionnaires and interviews with teachers from six schools in Braga, northern Portugal, are: Portuguese, Foreign Languages, Mathematics, Science and History of the 2nd and 3rd cycles of Basic Education (10-12 and 13-15 years, respectively). For this article, we will consider data related to teachers' perceptions of the presence of literacy practices in their classes; the purposes of the disciplinary tasks involving reading; the textual genres used to learn "discipline content" and their media. In addition to the discussion of the concept of disciplinary literacy and its relevance to the learning of school content, some of the already identified literacy specificities of the disciplines – namely genres and textual structures, or even teaching and learning tasks such as explaining in science are discussed as well.

Keywords: *Disciplinary literacy. Curriculum subjects. Teachers. School practices.*

LITERACIA DISCIPLINAR: CONTEXTO DE EMERGÊNCIA E RELEVÂNCIA ESCOLAR

Tradicionalmente vinculado aos objetivos das aulas de línguas, o desenvolvimento de competências de comunicação e, especificamente, das competências de leitura e de escrita é cada vez mais assumido, mesmo nas políticas educativas e curriculares, como objetivo que deve ser igualmente central das restantes áreas do currículo escolar. Vejam-se no caso Português, programas para a área de Matemática que preveem, desde há alguns anos, trabalho explícito com a leitura para interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos e com a comunicação escrita, exigida na "elaboração de relatórios associados à realização de tarefas e de pequenos textos sobre assuntos matemáticos" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 8; 46). Justifica-se esta proposta com a necessidade de criar oportunidades nas aulas que permitam aos alunos "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" (idem, p. 9) e apropriar-se do "vocabulário específico da Matemática" (idem, p. 63). Do mesmo modo para o ensino da História, desde 2001, aquando da divulgação do Currículo Nacional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001), essa centralidade está latente quando se valoriza o domínio do tratamento de informação e utilização de fontes, explicitando 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.

Pese embora a escassa divulgação em Portugal (e na maioria dos países da Europa, como se pode ler em GARBE et al., 2009; GARBE, 2015) do conceito de 'Literacia disciplinar' (tradução literal do termo já generalizado nos contextos onde teve origem: 'disciplinary literacy'), orientações curriculares da ordem acima exposta decorrem de preocupações com a forma como os alunos estão a desenvolver as destrezas necessárias para conduzir, por exemplo, investigação científica, por isto também se entendendo o modo de ler os géneros da ciência, o escrever e raciocinar com a linguagem, os textos e genericamente todas as disposições da ciência (FANG, 2004; MOJE, 2004, 2008; TANG; PUTRA, 2017; SHANAHAN.; SHANAHAN, 2008, 2012, entre muitos outros).

Neste sentido, até certo ponto, aquelas orientações do currículo nacional podem ser vistas como alinhadas com proposições teóricas que defendem que o desempenho académico não é apenas uma questão de conhecimento de conteúdo, mas também e muito, de saber compreender e produzir os textos em que se transmite tal conteúdo, ou seja, que a aprendizagem do conhecimento curricular é, também, uma questão de linguagem e que, por isso, a cada conteúdo disciplinar corresponderá uma linguagem, textos e tarefas de os ler e escrever especializados.

Como já dito noutra lugar (DIONÍSIO, PEREIRA, VISEU, 2011),

[...] tais assunções põem em questão a ideia da 'transversalidade da língua' em todas as áreas do currículo, para considerar que ler e escrever nas diferentes disciplinas não implicam os mesmos recursos linguísticos e cognitivos e que as atividades de linguagem que aí são realizadas não apresentam sequer os mesmos padrões sintáticos. (p. 97)

Como também defende Unsworth (2001), as práticas de leitura e escrita, a aprendizagem e o ensino, para além de serem processos intimamente interligados são específicos das disciplinas em que ocorrem, tal como os textos, o discurso, as formas de aí interpelar e comunicar, de construir e reproduzir conhecimento.

Os trabalhos no âmbito da linguística funcional, por exemplo de M. A. K. Halliday e Jim Martin (1993), Fang (2004), Fang e Schleppegrell (2010), dos Estudos Retóricos de Género de Bazerman (1998), ou mais amplamente dos Novos Estudos de Literacia de James Gee (1996, 1999, 2000, 2001, 2004a, 2004b, 2005, entre muitos outros na prolífica obra do Autor), assumem esta especialização da linguagem em uso nas disciplinas – vistas enquanto comunidades de prática distintas – e identificam características (também lexicais e estruturais) distintivas entre os textos e tarefas usados, por exemplo, em Matemática, em Ciências ou em História: explicações e procedimentos serão muito frequentes em Ciências, mas raros em Inglês e, embora as explicações também ocorram em História, os procedimentos são menos frequentes (UNSWORTH, 2001; WILSON, 2011).

Num texto programático sobre 'Literacia Disciplinar', Timothy e Cynthia Shanahan (2012) afirmam que as disciplinas

[...] diferem muito nos seus propósitos fundamentais, géneros especializados e artefactos simbólicos, tradições de comunicação, padrões de avaliação de qualidade e rigor, e até mesmo no modo como usam a linguagem ... diferentes propósitos pressupõem diferenças no modo como as pessoas, nas disciplinas, estruturam os seus discursos, inventam e se apropriam do vocabulário, fazem escolhas gramaticais. (p. 9)

Para marcar as diferenças entre este novo campo de trabalho e o seu antecessor com larga tradição nos Estados Unidos – **Content Area Literacy**²–, Timothy e Cynthia Shanahan (2008, 2011, 2012) são bastante enfáticos ao sublinhar que, enquanto a **Content Area Literacy** está focada em competências de estudo e técnicas generalistas que podem ser usadas para se aprender os conteúdos dos textos em qualquer disciplina,

2 Esta designação tem vindo a ser traduzida por nós, em Portugal, como 'Literacia nas áreas de conteúdo' (cf. DIONÍSIO, PEREIRA, VISEU, 2011). Um dos seus grandes representantes teóricos é Richard Vacca, com a obra *Content Area Reading*, de 1981, já na sua 12ª edição (VACCA, VACCA, MRAZ, 2017).

a Literacia Disciplinar põe a tónica “nas ferramentas próprias a que os especialistas dessa disciplina recorrem para atuar no campo ... [e] na descrição dos usos únicos bem como nas implicações do uso da literacia nas várias disciplinas” (2012, p. 8).

A possibilidade de, assim, falar de literacia das disciplinas, enquadra-se generalizadamente em perspetivas discursivas que trabalham sobre evidências de como o uso de textos e a aprendizagem são práticas situadas, de tomada de perspetiva, nas quais os sentidos que se constroem estão intimamente ligados às ações situadas das pessoas, no mundo material e social, e aos valores atribuídos às suas experiências, às identidades sociais ligadas a tipos particulares de atividades sociais (veja-se, por exemplo, GEE, 2001, mas também, THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Gerada no âmbito da articulação entre a sociolinguística e a cognição situada, nestas concetualizações, a linguagem não é uma entidade homogénea – uma linguagem que, aprendida, serve para todas as situações e atividades, antes é um feixe de ‘linguagens’, de ‘variedades’. Nas palavras de Gee (2001), estas variedades estão “integralmente ligadas à atividade social em que são produzidas, a visões do mundo carregadas de valores, e a identidades socialmente situadas de grupos particulares de pessoas e comunidades de prática” (p. 719). Consequentemente, ser letrado é alguém que é capaz de usar a variedade de linguagem certa, do modo certo dentro de um dado Discurso (cf. GEE, 1996, 2000; 2001; 2004b), que o autor define como “os modos de combinar e coordenar palavras, ações, pensamentos, valores, corpos, objetos, ferramentas, tecnologias e outras pessoas (nos lugares e tempos adequados), de forma a assumir e reconhecer identidades e atividades específicas, socialmente situadas” (GEE, 2001, p. 721).

Nesta ordem de ideias, aprender Ciências, Matemática, História, Física significa aprender a **falar** Ciências, Matemática, etc. (como lemos em Lempke (1990, 2004) para o caso das Ciências), e a adquirir uma identidade que permita que se seja reconhecido como um **insider** daquele grupo particular – a disciplina, agindo, então, como um cientista, um matemático, um historiador, um físico, ou seja, exibindo “modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir” e usando “determinados objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias” relevantes nesse dado contexto” (GEE, 1996; 2000; 2001; 2004a; 2004b).

É neste quadro de entendimentos sobre a especialização da leitura e da escrita nas diferentes disciplinas do currículo que se pode compreender a emergência da ‘literacia disciplinar’ enquanto campo de estudo relevante para ultrapassar os problemas que globalmente são identificados nos desempenhos da população escolar juvenil, tanto na compreensão e produção de textos, como a nível dos saberes disciplinares específicos. As particularidades da literacia disciplinar explicarão também os problemas da transição entre ciclos escolares (aquilo a que Jeanne Chall apud Gee, 2003, chamou **4th grade slump** – ‘a queda na quarta classe’), ou seja, quando se muda do “aprender a ler” para o “ler para aprender” (a competência avaliada, por exemplo, no programa PISA da OCDE). Esta finalidade do uso de textos torna a leitura nos ciclos intermédios da escolaridade como mais problemática do que no ciclo inicial, justificando que a prática de compreensão de textos e o seu uso seja apresentada como ainda mais importante para as práticas escolares. Para Moje et al. (2004a):

A literacia é um construto complexo e [...] a aprendizagem da literacia das disciplinas do ensino secundário é ainda mais complexa [...] ao longo de um dia

na escola secundária, os estudantes defrontam-se com saberes disciplinares diferentes, Discursos, que requerem textos e usos sofisticados à medida que [na aula] se exploram conceitos científicos, históricos, literários e matemáticos (p. 38).

A concetualização e operacionalização da “literacia disciplinar”, tanto para a prática escolar como para a formação de professores neste âmbito, assenta, entre outras, na premissa de que as competências exigidas pelas várias disciplinas não são algo que os alunos aprendam naturalmente, uma vez que são significativamente diferentes da comunicação quotidiana (SHANAHAN; SHANAHAN, 2008). E que, por isso, para que os jovens compreendam, interpretem (e interpelem) os textos das literacias disciplinares, precisam de apoio, de instrução explícita quanto ao modo de “navegar por textos, práticas e comunidades dessas literacias” (MOJE et al, 2004a, p. 46). Defende-se, por isso, um trabalho pedagógico intencional e sistemático sobre os textos e as disposições mais gerais das disciplinas para que os estudantes não deixem a escola com um sentido limitado do que significa usar os textos para aprender ou mesmo para raciocinar nas diversas áreas de conteúdo do currículo (PEARSON; MOJE; GREENLEAF, 2010, p. 460).

Melhores desempenhos na aprendizagem dos conteúdos por recurso à leitura e à escrita requerem professores que compreendam, por um lado, o papel central da literacia nas aprendizagens e, por outro lado, orientem os alunos nestas práticas. Por isso, advoga-se, como um passo necessário, o desenvolvimento de uma pedagogia da ‘literacia disciplinar’ que abordará de forma integrada o conteúdo e os hábitos de pensar dessa disciplina.

Como comunicamos? Que tipos e géneros de textos usamos? Que estilos seguem? Com que finalidades? O que procuramos? Como procuramos? Que sistemas de símbolos estão envolvidos? O que significa saber um dado conteúdo? Serão algumas das perguntas que devem constituir os fundos de conhecimento de todos os professores sobre o funcionamento das suas disciplinas.

Para o sucesso deste projeto de formação há que, obrigatoriamente, desenvolver descrições dessas literacias, o que significa que há que compreender também como é que o recurso aos textos está já integrado nas atividades de ensino e aprendizagem e como é que os professores enfrentam esses momentos (HOWES, LIM, CAMPOS, 2009; ROJO, 2008).

O trabalho direto com os professores, na tentativa de levantar tais características tem sido apontado como uma direção produtiva, com a vantagem de se poder conciliar investigação empírica com desenvolvimento metacognitivo dos professores sobre a sua própria ação, uma vez que os professores de conteúdos que não as línguas têm pouca consciência dos seus próprios processos cognitivos e práticas de literacia (MOJE, 2007, p. 36; SHANAHAN; SHANAHAN, 2008, 2012; ZYGOURIS-COE, 2015).

OS PROFESSORES E AS SUAS LITERACIAS: UM ESTUDO EM CURSO

No quadro teórico e programático antes apresentado, encontra-se em desenvolvimento um estudo, cujo escopo é bastante alargado no tempo, para o qual foi definido, em última instância, contribuir para a caracterização das literacias das disciplinas, nomeadamente quanto ao estatuto, funções e modalidades de que se revestem as

práticas de escrita e de leitura nas escolas, nas salas de aula das diferentes disciplinas e por causa delas.

Especificamente, com este estudo iniciado em 2010, que pretende responder a questões como: que oportunidades são dadas pelas escolas e professores para os alunos interagirem com textos? Quais são as principais características dessas oportunidades? Quais são as percepções de alunos e professores sobre o papel dessas oportunidades na aprendizagem? Haverá especificidades consoante as disciplinas? São de duas ordens os objetivos definidos no âmbito de diferentes disciplinas do currículo do Ensino Básico, 2º e 3º ciclos: o da descrição de contextos e o da consciencialização e formação dos professores quanto ao papel das práticas de literacia na criação, disseminação e avaliação do conhecimento, e, portanto, também, na aprendizagem.

Na primeira linha de investigação, visa-se:

a) Identificar e caracterizar a intensidade e as formas da presença da leitura e da escrita no espaço escolar, estabelecendo que géneros textuais são lidos e/ou escritos na e para as aulas; quais as relações entre géneros produzidos e lidos e os contextos em que se concretizam;

b) Identificar as finalidades da leitura e da escrita nas e para as aulas das disciplinas e no espaço escolar em geral, estabelecendo: para que se escreve e lê; quais as funções envolvidas nos processos de construção do conhecimento escolar; quais os significados sociais do uso (recepção e produção) dos textos;

c) Caracterizar as modalidades de escrita e leitura de textos, estabelecendo, no âmbito das disciplinas e fora delas, as formas de organização a que se encontram associadas (trabalho coletivo vs. trabalho autónomo, por exemplo); os sujeitos envolvidos (alunos vs. professores vs. pais); os suportes utilizados.

A segunda linha, mais voltada para a ação, orienta-se para, a par i) da promoção da consciência do papel da leitura e da escrita na aprendizagem dos conteúdos disciplinares; ii) do desenvolvimento, entre os professores, de um léxico e de uma gramática sobre leitura e escrita; e iii) da disponibilização de conhecimento e estratégias facilitadores da aprendizagem dos seus conteúdos, compreender também até que ponto, essa especialização é reconhecida e tida em conta pelos professores na sua prática pedagógica.

Conjuga-se, assim, um estudo descritivo e interpretativo, por recurso a dados quantitativos e qualitativos obtidos com questionários e entrevistas, com investigação-ação, ocorrida no âmbito de um curso de formação, promovido por um projeto europeu multilateral que tinha como grande objetivo produzir um currículo de literacia para a formação de professores: **BaCuLit – Basic Curriculum for Teachers’ In-service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools** (GARBE, 2015)

A vertente mais extensiva e quantitativa consubstanciou-se na aplicação de questionários a professores da região de Braga, norte de Portugal do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico – 75 numa fase exploratória e de testagem de instrumentos e 105 no desenvolvimento da pesquisa: 35 de Línguas, 15 de Física e Química, 35 de Matemática, 5 de Geografia, 15 de História. Os dados qualitativos resultam tanto de recolha documental, como de observações de aulas e entrevistas a dez professores de Línguas (3) Matemática (3), História (2) e **Ciências Naturais** (2), participantes no curso de formação BaCuLit e identificados aqui como PM1...2,3, PH1, PCN1,2.

Os questionários foram organizados em seis partes (I – Dados pessoais; II – A leitura

dos alunos nas aulas; III- A leitura dos alunos fora das aulas; IV – A escrita dos alunos; V - A escrita dos alunos nas aulas; VI - A escrita dos alunos fora das aulas, num total de 33 questões que focavam os contextos e objetivos das atividades de leitura e escrita, as tarefas de aprendizagem envolvidas nessas práticas e os gêneros textuais usados, bem como a organização das tarefas dos estudantes nas aulas. Uma vez que se pretendia detetar a presença ou ausência destes factos, a maior parte das questões estava estruturada em escalas de frequência tipo Lickert com quatro níveis: Nunca/Quase nunca, Poucas vezes, Muitas vezes, Sempre/quase sempre.

As entrevistas semi-estruturadas contemplavam 16 perguntas (oito sobre a leitura e oito sobre a escrita) e foram orientadas por um guião que considerava dois grandes tópicos: concepções dos professores sobre a importância da leitura e escrita nas suas disciplinas e reflexão sobre a sua prática pedagógica neste domínio.

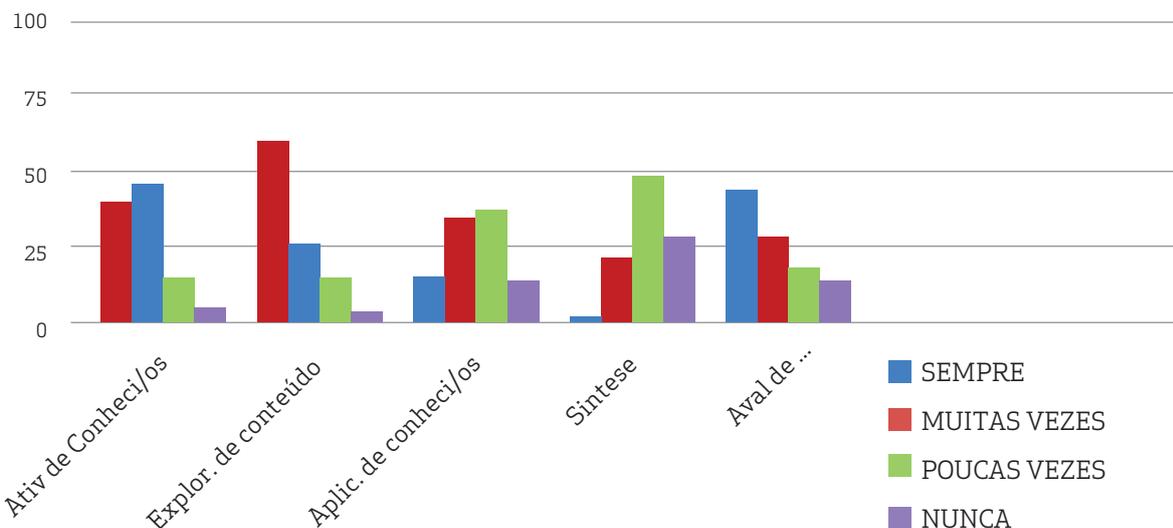
Para este texto, traremos apenas dados preliminares da segunda fase do projeto (respostas de 105 professores e dez entrevistas), relativos às suas percepções quanto à presença de práticas de literacia, sobretudo da leitura, nas aulas das suas disciplinas; às finalidades das tarefas disciplinares que envolvem a leitura e aos gêneros textuais usados para aprender as “matérias” e seus suportes.

TEMPO, SITUAÇÕES E FINALIDADES DE LEITURA, NA AULA

Todos os 105 professores reconhecem que nas suas aulas há tempos de leitura, mas, exceto os professores de línguas que dizem que nas suas aulas, se gasta entre 30 a 60 minutos com esta atividade, todos os outros mostram dificuldades em calculá-los em termos de tempo efetivamente despendido, assinalando no questionário que não sabem. Nas entrevistas, todos os professores reconheceram a relevância de ler na aula, mas não imediatamente para a aprendizagem, por isso, situam essa atividade no início das aulas e para o cumprimento de orientações da política educativa, como o Plano Nacional de Leitura, quanto ao dever de todos os professores “participarem na formação de leitores, para desenvolver o espírito crítico” (PCN2).

Através da pergunta ***Em que situações das suas aulas os alunos estão mais envolvidos em atividades de leitura?*** os professores eram confrontados com um conjunto de ‘momentos de aula’ relativos ao ensino e aprendizagem dos conteúdos disciplinares: desde a ‘ativação de conhecimentos prévios’ à ‘avaliação da sua aprendizagem’, passando pelas situações de ‘exploração de conteúdos’, ‘aplicação’ e ‘síntese’ desses mesmos conteúdos. Assumiu-se, após discussão com diferentes professores, aquando da construção dos instrumentos, que todos estes momentos de aula são susceptíveis de exigir (naturalmente uns mais do que outros) interações com textos, por meio de textos e sobre textos (DIONÍSIO, 2007).

Os dados obtidos permitem confirmar o papel mediador da leitura no acesso ao conhecimento disciplinar na sala de aula (Gráfico 1), embora com grandes diferenças entre as cinco disciplinas e com alguma variação nas cinco situações apresentadas. Com efeito, a maioria dos professores, tomados globalmente, declara-a como estando presente e servindo ‘muitas vezes’ todas as situações de aprendizagem sugeridas. Excetua-se a “Síntese” e a “Aplicação de conhecimentos” que acolhem mais casos de “Poucas vezes”.

Gráfico 1 – Distribuição da totalidade das respostas sobre situações de leitura nas aulas

Os casos de ‘Nunca’, apesar de não muito significativos globalmente, apresentam também maior concentração na “Síntese”, na “Aplicação de conhecimentos” e na “Avaliação de enunciados/textos”. Nas entrevistas foi possível verificar que os professores não reconheceram estas situações como de leitura, apesar dos exemplos que acabaram por reconhecer, como afirmam dois professores, um de História e outro de Ciências Naturais:

Eu peço aos alunos para resumirem o que encontram nas caixas de texto [das páginas do manual], mas nessa altura escrevem não leem, não é?(PH1)

Pois, de facto, eles têm de avaliar as explicações que são dadas. Saber se estão bem construídas, se têm todos os elementos necessários para explicar um fenómeno, pois leem... (PCN1)

Também entre os professores de Matemática a ideia aparentemente partilhada é a de que nas suas aulas não se lê:

O problema não é a leitura não é é comunicar em matemática, aquilo em que eu insisto é na comunicação dos resultados. Eu não ensino a ler ou a escrever, é comunicar (PM3)

Contudo, quando confrontados com os modos de aceder ao conhecimento matemático, concluem que, na verdade, para além da linguagem simbólica que lhes é própria, leem também artigos, livros, aplicações matemáticas, definições, enunciados complexos de problemas.

Um olhar pela distribuição por disciplinas permite concluir, desde logo, algumas particularidades de cada uma. De destacar os professores de Línguas, Matemática e História que são os responsáveis pela quase totalidade dos valores obtidos tanto pela “Ativação de conhecimentos”, como pela “Exploração de conteúdos” em ‘sempre/quase sempre’ e ‘muitas vezes’. Todos os professores de Línguas e História afirmam recorrer

à leitura para ativar conhecimentos prévios e explorar conteúdos, e 22 professores de matemática afirmam o mesmo. Apesar de ser entre os professores de Geografia e de Física que encontramos a sinalização de Poucas vezes e Nunca, mesmo assim, ainda se verifica entre metade deles a menção de 'sempre' e 'muitas vezes' a estas situações.

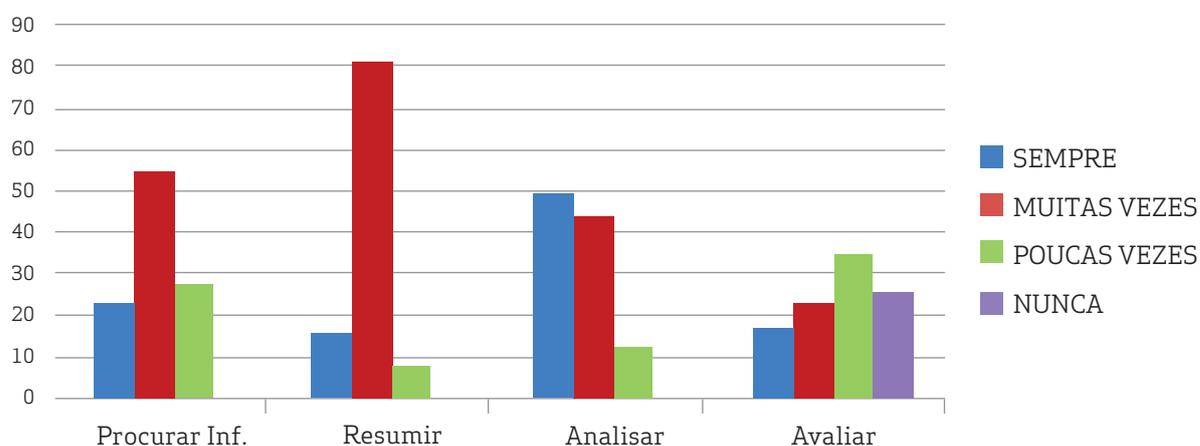
Apesar de reconhecidamente precoce, uma primeira hipótese coloca-se já quanto a alguma especialização da leitura nestas disciplinas, nomeadamente nas tarefas, muitas delas de início de aula, de "Ativação de conhecimentos" e "Exploração de Conteúdos".

Relativamente às finalidades de uso de textos, com a pergunta **Nas tarefas de leitura que os seus alunos realizam nas aulas: procuram informação, resumem informação, analisam informação, avaliam informação**, pretendia-se identificar as razões pedagógicas para o envolvimento dos alunos com textos e, neste sentido, compreender a natureza das operações que à volta deles se produzirão.

Na globalidade, como se vê no Gráfico 2, abaixo, nenhuma finalidade acolhe a maioria das sinalizações e apenas o **Avaliar** é indicado 25 vezes como 'nunca/quase nunca' ocorrendo e 35 vezes como ocorrendo 'poucas vezes'.

Este último dado, em conjugação com os anteriores sobre a avaliação de textos e enunciados, permite formular algumas hipóteses sobre o papel dos alunos nestas aulas (mais até do que sobre as características de literacia): um papel pouco ativo, em muito reduzidos a receptores e consumidores de informação.

Gráfico 2 – Distribuição da totalidade das respostas sobre finalidades de leitura nas aulas



Igualmente de destacar é o facto de a finalidade **ler para procurar informação** ocorrer maioritariamente 'muitas vezes' (55) e 'poucas vezes' (27) e apenas ocorrer como 'sempre/quase sempre' em 23 casos.

A relevância de inquirir também sobre esta finalidade da leitura na aula resulta, particularmente, do conhecimento disponível sobre as maiores dificuldades dos alunos portugueses quando confrontados com tarefas para extração e recuperação de informação,

tarefas que, temos de reconhecer, são fundamentais quer para a aprendizagem dos conteúdos escolares quer para todo o acesso ao conhecimento. Também aqui, o aluno parece estar mais confinado ao papel de ouvinte do conteúdo do que ator ativo na sua construção, exceto na disciplina de História que aqui é responsável por 65% dos casos de 'sempre', percentagem correspondente à totalidade dos professores inquiridos.

Procurar informação parece ser assim uma atividade própria da História. No caso das Línguas e da Matemática, **Analisar** é também uma finalidade muito frequente, já que é assinalada em 'sempre', por mais de 50% dos professores destas duas disciplinas: 20 em 35.

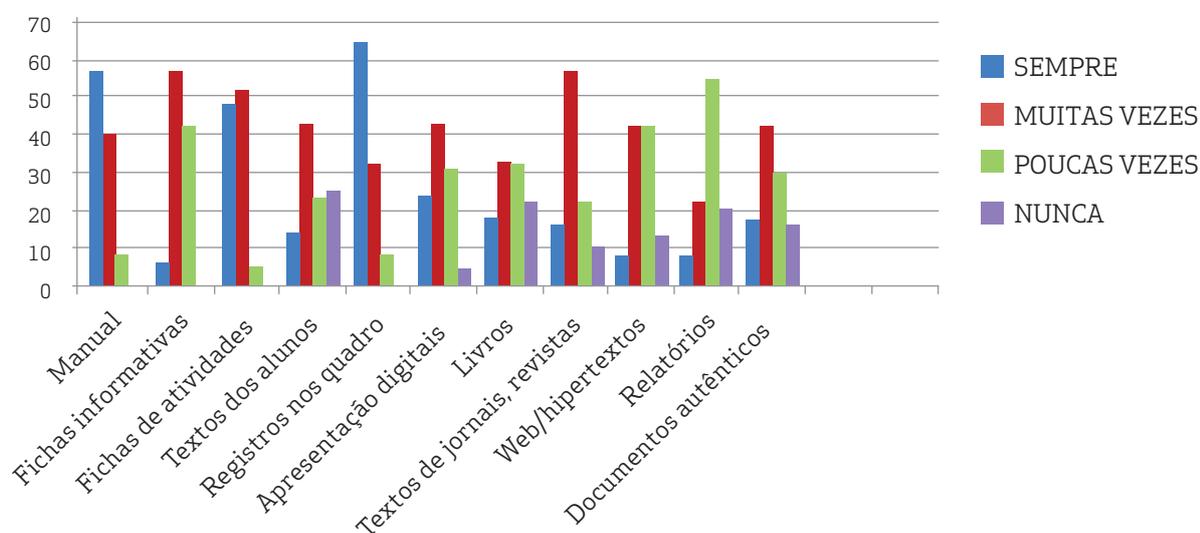
Sempre que há leitura há análise, é por isso que digo que estamos sempre a analisar (PL3), como diz um professor do grupo das línguas, deixando perceber uma prática de leitura bastante tradicional, pelo menos das aulas de Português, em que 'analisar' está por responder a questões ou verificar interpretações feitas por outros' (DIONÍSIO, 2000).

O que se lê nas aulas

Os dados sobre o que os alunos leem na aula apontam, não surpreendentemente, para uma pedagogia centrada no manual escolar e no quadro. Com efeito, vemos no Gráfico 3, a esmagadora maioria dos professores a assinalar como 'sempre' (57 vezes) ou 'muitas vezes' lido (40) o manual, perfazendo 92,4% dos casos, e em igual percentagem os Registos no quadro, correspondente a 'sempre' (65 vezes) ou 'muitas vezes' lido (32).

As fichas de atividades fornecidas pelo professor são também dos recursos de leitura mais frequentes: 95% dos professores assinalam como lido 'sempre' e 'muitas vezes'. Mais uma vez, sai aqui reforçado o manual escolar se considerarmos, como foi dito nas entrevistas, que as Fichas de atividades são muitas vezes também extraídas de manuais.

Gráfico 3 – Distribuição de o que se lê nas aulas



No atual mundo digital, de novas mídias, de novas formas de representação do conhecimento, de novos produtos culturais em inovadores formatos, os dados sobre a frequência de leitura indicada para os textos da web/hipertextos e até mesmo para apresentações na aula em formato digital ('Poucas vezes' ou 'Nunca/quase nunca' lidos, 52,4% e 33,3%, respectivamente) não podem deixar de causar alguma interpelação. Neste cenário, não parecem estar a ser criadas condições para os jovens acederm e desenvolverem competências para uso dos múltiplos textos permitidos pelos novos suportes, para explorarem as ferramentas digitais que estão ao seu dispor não só para aprenderem aqui e agora, mas ao longo da vida.

Sobre estes dados, os professores de todas as disciplinas consideraram que os alunos já acedem "demasiado" a esses suportes e textos fora da aula e que, talvez por isso, na aula não se lhes dê grande destaque:

Nem seria qualquer novidade (PM2)

Só para perder tempo. O equipamento da aula é capaz de ser pior de que o deles (PCN1)

As respostas dos quinze professores de História e dos cinco de Geografia apontam, mesmo assim, para uma forte especialização destes "novos" textos nestas disciplinas: a totalidade dos professores de História e 80% dos professores de Geografia assinalam como lendo estes textos 'sempre' ou 'muitas vezes'.

Hoje em dia temos de recorrer a arquivos digitais e assim, eles vão aprendendo (PH2)

Também nas disciplinas de línguas, o valor percentual obtido nestes dois pontos da frequência é de quase 90%.

Já na Matemática e na Física é maioritário o número dos que dão a ler estes textos Poucas vezes ou Nunca: 57,2% e 60%, respectivamente.

Sobre a presença dos "novos textos" nas aulas de língua, as entrevistas vieram reforçar este dado com os professores a afirmar que é uma forma de motivar os alunos. Ainda assim, quando instados a dar exemplos dos textos a que acedem, verifica-se que são numa grande maioria os materiais disponibilizados pelos manuais escolares: os CD-Rom com textos e atividades:

Eles gostam. Os quiz acham mais divertido fazer nos computadores ou nos telefones (PL2)

As fichas de gramática, o CD tem. E já sabem procurar lá (PL1)

Nestas condições, não podemos, de facto, falar ainda de um acesso na aula aos géneros multimodais que preenchem os universos dos alunos e que, paradoxalmente, os professores consideram que eles não compreendem:

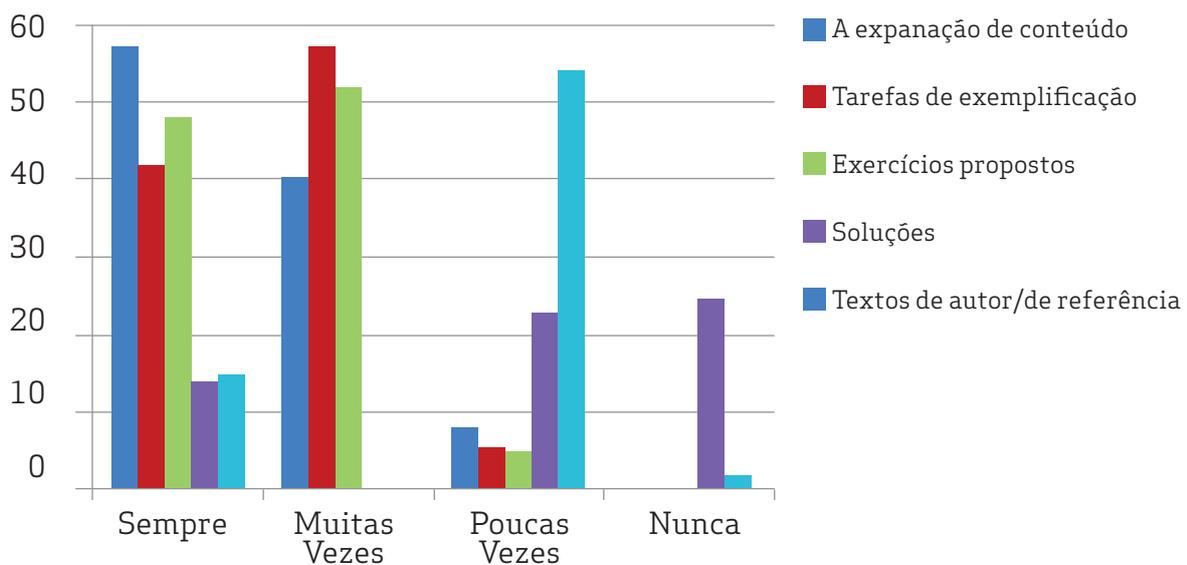
Não vale a pena. Se mando fazer uma pesquisa, o que trazem vê-se logo que não entenderam. Vem tudo misturado (PCN2)

Estas dificuldades denunciadas por todos os professores confirmam dados nacionais de 2016, sobre “52% dos portugueses (dos 16 aos 74 anos) ainda não terem as competências digitais básicas indispensáveis para utilizar a Internet e 26% dos portugueses com idade compreendida entre os 16 e os 74 anos dizerem mesmo nunca ter usado a Internet” (GOVERNO DE PORTUGAL, 2017). Ainda assim, no âmbito das disciplinas não se faz sentir ainda o objetivo das medidas governamentais nesta matéria, onde se enfatiza a necessidade de: “estimular e reforçar novas competências digitais em todos os ciclos de ensino e de aprendizagem ao longo da vida” (idem).

No conhecimento de que o manual não configura um texto homogêneo, mas pelo contrário, acolhe uma variedade de textos exemplares de diferentes estruturas composicionais, estilos, finalidades comunicativas, etc., pareceu importante compreender, como reforço da questão anterior, o que, neste recurso, era igualmente reconhecido e usado como ‘objeto de leitura’.

A análise em função deste objetivo (Gráfico 4) permitiu verificar que, segundo os professores, os alunos maioritariamente leem no manual os textos de ‘explanção de conteúdos’, ‘tarefas de exemplificação’ e ‘exercícios’.

Gráfico 4 – o que se lê no manual



Apenas os professores de língua assinalam ler no manual textos de autor, pese embora que também nas outras disciplinas possam ser usados livros sobre conteúdos, não exclusivamente livros técnicos, como alguns professores entrevistados mostraram pensar. Por outro lado, nada no esclarecimento destas respostas aponta para usos do manual como lugar de exploração, elaboração, avaliação, atividades que sustentam aprendizagens significativas e duradoiras:

Eles veem os exemplos que depois têm de apresentar (PCN3)

Quando mando, não mando, não, digo que podem ler textos informativos no manual, no manual da turma há em cada unidade um texto um texto pequeno de um matemático, mas não verifico não (PM3)

CONCLUINDO...

Partimos do pressuposto que todas as disciplinas do currículo constituem oportunidades muito valiosas para os estudantes poderem desenvolver de forma significativa, competências necessárias a práticas de literacia fluentes, eficazes e críticas no âmbito dos assuntos escolares que têm de aprender. Partimos do pressuposto que saber uma disciplina é saber como usar a linguagem dessa disciplina, é possuir e saber usar, no momento certo, de forma certa, os **Kits de identidade** de cada uma das disciplinas, de saber falar e agir como um biólogo, matemático, historiador e, nesse sentido, aprender o conteúdo escolar depende até certo ponto da compreensão das convenções discursivas da área.

Assumimos, ainda, que o conhecimento, por parte dos professores, sobre textos e modos de os usar, a par da consciência de que tais textos e usos mudam de disciplina para disciplina, pode levá-los a práticas de ensino de literacia mais responsáveis capazes de criar condições para os alunos construírem um conhecimento mais profundo dos conteúdos disciplinares, compreendendo como é que se pensa, escreve e moldam argumentos, por exemplo, científicos.

Partilhamos, assim, a posição de Rojo (2008) quando afirma:

Cremos que uma sensibilização do professor para estes processos discursivos será capaz de levá-lo a avaliar mais adequadamente o processo de apropriação de seus alunos, sem necessidade de avaliação formal: apenas com a construção de uma sensibilidade “antena” para seu próprio discurso e para o discurso de seus alunos em sala de aula (p. 608)

Neste sentido, defendemos, também, que um primeiro passo para dotar os professores dessa consciência a par de estratégias para facilitar essa aprendizagem, à imagem do que as perspetivas teóricas e programáticas sobre Literacia Disciplinar têm vindo a postular, é conhecer melhor o que se passa nas aulas, tanto a nível dos géneros que aí circulam, como das atividades que à sua volta se realizam para ensinar e aprender o conhecimento escolar relevante.

Apesar de sabermos que os ‘cientistas’ usam a leitura e a escrita para estudar os fenómenos científicos – como diz Zygmunt Bauman (2015, p. 62), “nenhum cientista entra simplesmente num laboratório e começa a manipular materiais, instrumentos e fenómenos. Antes disso tem sempre outras investigações que leu em relatórios, artigos, livros e que usa para formular novas perguntas e gerar novo conhecimento” –, os resultados preliminares aqui apresentados confirmam conclusões de outros estudos, sobretudo no que diz respeito à (aparente) fraca presença, nos sistemas escolares europeus, da integração efetiva da leitura e da escrita na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas curriculares do Ensino Básico e Secundário.

Tanto pela posição que ocupam, segundo as percepções dos professores, nas atividades da aula como pelas funções que lhes estão atribuídas, bem como pelos recursos textuais envolvidos, foi possível concluir que tais práticas de uso de textos são fortemente dependentes da aplicação de conhecimentos, com os alunos a terem apenas o papel de ‘consumidores’ e ‘reprodutores’ mais do que co-construtores e produtores das suas próprias aprendizagens. No mesmo sentido, a leitura como meio para preparar a aprendizagem de novo conhecimento em qualquer das disciplinas estudadas ou como forma de regular as aprendizagens não parece fazer parte das práticas escolares a que os alunos têm acesso nas aulas.

A fraca variedade de géneros textuais identificada, incluindo os que decorrem dos novos meios digitais, configura uma prática inibidora do desenvolvimento, nos alunos, tanto de competências transversais como a pesquisa, a seleção, tratamento e aplicação crítica da informação, competências basilares à construção de um pensamento crítico face aos múltiplos textos a que os alunos acedem nas suas relações com o mundo, como de destrezas específicas relativas à compreensão das linguagens especializadas de cada domínio disciplinar. Apontam ainda para práticas de literacia quase exclusivamente centradas no manual escolar, as quais, como inúmeros estudos denunciam, traduzem uma “pedagogia do dizer” (MOJE, 2008), uma dependência do texto único que é inibidora do recurso às ferramentas que os “trabalhadores” dos campos académicos e escolares efetivamente usam. A esta característica deve-se ainda acrescentar o facto, reconhecido por muitos professores, sobretudo da área das Ciências Físicas e Naturais, de os textos disponibilizados neste recurso serem de baixa qualidade para o ensino, por exemplo, de factos científicos, apesar da diversidade e rigor de muitos dos materiais autênticos disponíveis e gratuitos (BURKE et al, 2017) que permitem aprendizagem verdadeiramente situada, comunicação multimodal, desenvolvimento de competências para navegar tanto na literacia científica como nas múltiplas literacias que sustentam o conhecimento e a comunicação atuais. Em contrapartida, no caso da História e Geografia foi verificada a tendência para colocar à disposição dos estudantes a multiplicidade de recursos contemporâneos disponíveis com documentos autênticos.

Do ponto de vista da literacia das disciplinas, os dados apresentados não configurarão, exatamente, o que, de facto, se passará nas aulas. Percebeu-se, contudo, ao longo da análise das respostas aos questionários (e comentários à margem por vezes feitos pelos respondentes), bem como nas entrevistas realizadas, como os professores – que não os de línguas - não possuem uma consciência metadiscursiva que lhes permita, por um lado, ver os momentos de literacia nas suas aulas e, por outro lado, compreender o

papel crucial desses momentos na aprendizagem dos seus conteúdos. A concepção de texto é frequentemente limitada e a de leitura reduzida a uma ideia ultrapassada de um processo básico de decifração, adaptável e aplicável a todos os textos e situações, já nem sequer a concepção plasmada nas avaliações internacionais como o PISA da OCDE, a que os alunos são sujeitos de três em três anos.

Concluimos com a crença fortalecida de que ensinar os conteúdos escolares, de forma integrada com os processos disciplinarmente específicos de construir e produzir sentidos sobre e com os diferentes géneros que caracterizam os diversos domínios disciplinares, exige uma profunda mudança concetual por parte dos professores e, para isso, um equivalente repensar a formação de professores, o desenvolvimento profissional e o próprio currículo.

Só esta mudança parece ter condições para responder mais conscientemente a objetivos sociais que presumem o desenvolvimento de cidadãos capazes de responder criticamente às demandas cívicas do século XXI e, neste sentido, participar de forma mais sólida na construção das sociedades democráticas.

REFERÊNCIAS

- BAZERMANN, C. *Shaping written knowledge*: The genre and activity of the experimental article in science. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.
- BURKE, P. et al. *Supporting the Effective Teaching of Primary Science and Technology*: a discrete choice experiment approach. Sydney: Association of Independent Schools of NSW, Australia, 2017, Disponível em: <http://ow.ly/Ypht30c7gxxh>. Acesso em: 18 maio 2018.
- DIONÍSIO, M. L. *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do livro de Português*. Coimbra: Almedina, 2000.
- DIONÍSIO, M. L. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. *Educação. Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, v. 32, n. 1, p. 97-107, 2007.
- DIONÍSIO, M. L. PEREIRA, M. C.; VISEU, F. A leitura e a escrita no currículo: a presença ausente. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 1, p. 94-114, 2011.
- FANG, Z. Scientific literacy: A functional linguistic perspective. *Science Education*, 89, p. 335-347, 2004
- FANG, Z. COATOAM, S. Disciplinary literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), p. 627-632, 2013.
- FANG, Z. SCHLEPPEGRELL, M. Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), p. 587-597, 2010.
- GARBE, C. Building Content Area Literacy-Expertise among European Teachers of Secondary Schools. A Report about two European Comenius Projects. In: BOZSIK, V. (Ed.) *Improving Literacy Skills across Learning*. CIDREE Yearbook 2015. Budapest: HIERD, 2015. Disponível em: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_15_Improving_Literacy_Skills_Across_Learning.pdf. Acesso em: out. 2017.
- GARBE, C. et al. *ADORE-Project. Teaching Adolescent Struggling Readers*. A Comparative Study of Good Practices in European Countries – Executive Summary, 2009. Disponível em: http://www.alinet.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=34 Acesso em: 19 nov. 2010.
- GEE, J. P. *La Ideología en los Discursos*. Linguística Social y Alfabetizaciones. Trad. castelhana de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 2005.
- GEE, J. P. Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school-based literacy. In: SAUL, E. W. (Ed.), *Crossing Borders in Literacy and Science Instruction*: Perspectives on theory and practice. Newark, DE: International Reading Association/Arlington, VA: NSTA [National Science Teachers Association], p. 13-32, 2004a.
- GEE, J. P. Opportunity to learn: a language-based perspective on assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10:1, p. 27-46, 2003.

- GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44:8, p. 714-725, 2001.
- GEE, J. P. *Situated language and learning*: A critique of traditional schooling. London: Routledge, 2004b
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies*: Ideology in Discourses. 2nd Ed. London: Taylor & Francis, 1996
- GEE, J. P. Teenagers in new times: A new literacy studies perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43:5, p. 412-420, 2000
- GEE, J. P. The New Literacy Studies: From “socially situated” to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.), *Situated Literacies*: Reading and Writing in Context. London: Routledge, p. 180-196, 1999.
- GOVERNO DE PORTUGAL. *Portugal INCoDe.2030. Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030*. Um programa integrado de competências digitais para Portugal, 2017-2030. Disponível em www.incode2030.gov.pt. Acesso em: 10 jun. 2018
- HALLIDAY, M. A. K., MARTIN, J. R. (1993). *Writing in science*: Literacy and discursive power. Pittsburgh PA: University of Pittsburgh Press.
- HOWES, E. V.; LIM, M.; CAMPOS, J. Journeys into inquiry-based elementary science: Literacy practices, questioning, and empirical study. *Science Education*, 93(2), 189-217, 2009, doi:10.1002/sce.20297
- KRESS, G.; JEWITT, C.; OGBORN, J.; TSATSARELIS, C. *Multimodal teaching and learning*: the rhetorics of the science classroom: London: Continuum, 2001.
- LEMKE, J. L. *Talking Science*: language, learning and values. Norwood, NJ: Ablex, 1990.
- LEMKE, J. L. The literacies of science. In: SAUL, E. W. (Ed.). *Crossing Borders in Literacy and Science Instruction*. Newark, DE: International Reading Association and Arlington, VA: NSTA Press, p. 33-47, 2004.
- MOORE, D.W.; READENCE, J.E. Situating secondary school literacy research. In: MOJE, E.B.; O'BRIEN, D.G. (Eds.). *Constructions of literacy*: Studies of teaching and learning in and out of secondary schools. Mahwah, NJ: Earlbaum, p.3-25, 2001
- MOJE, E. B. Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of Research in Education*, v. 31, p. 1-44, 2007, DOI: 10.3102/0091732X07300046.
- MOJE, E. B. Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), p. 96-107, 2008.
- MOJE, E. B. CIECHANOWSKI, K.; KRAMER, K.; ELLIS, L.; CARRILLO, R.; COLLAZO, T. Working toward third space in content area literacy: an examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, v. 39, n. 1, p. 38-70, 2004a.
- MOJE, E. B. PEEK-BROWN, D.; SUTHERLAND, L. M.; MARX, R. W.; BLUMENFELD, Ph.; KRAJCIK, J. Explaining Explanations. Developing Scientific literacy in Middle School Project-Based Science Reforms. In: STRICKLAND, D.; ALVERMANN, D.E. (Eds.), *Bridging the gap*: Improving literacy learning for preadolescent and adolescent learners in grades 4-12. New York: Teachers College Press, 2004b, p. 227-251

- PEARSON, P. D.; MOJE, E.; GREENLEAF, C. Literacy and Science: Each in the Service of the Other. *Science*, 328(5977), p. 459-463, 2010, doi:10.1126/science.1182595
- ROJO, R. O letramento escolar e os textos de divulgação científica - a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, p. 581-612, 2008
- SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), p. 40-59, 2008
- SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, Vol. 32, n.1, p.7-18, 2012
- SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. MISICHIA, C. Analysis of expert readers in three disciplines: History, mathematics, and chemistry. *Journal of Literacy Research*, 43, p. 393-429, 2011
- TANG, K.-S.; PUTRA, G. B. S. Integrating literacy into a science inquiry instructional model, ESERA 2017 Conference. Disponível em: https://keynote.conference-services.net/resources/444/5233/pdf/ESERA2017_0410_paper.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.), *Multiliteracies*. Literacy Learning and the Design of Social Futures. London/New York: Routledge, p. 9-37, 2000
- UNSWORTH, L. *Teaching Multiliteracies across the Curriculum*. Changing contexts of text and image in classroom practice. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 2001.
- VACCA, R. *Content Area Reading*, 1st ed. Boston: Little Brown, 1981
- VACCA, R. VACCA, J. A. L.; MRAZ, M. E. *Content Area Reading: Literacy and Learning Across the Curriculum*, 12th Edition, Enhanced Pearson eText with Loose-Leaf Version. London: Pearson, 2017
- WILSON, A. A. A Social Semiotics Framework for Conceptualizing Content Area Literacies, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(6), p. 435-444, 2011, doi:10.1598/JAAL.54.6.5
- ZYGOURIS-COE, V. I. *Teaching discipline-specific literacy in grades 6-12: preparing students for college, career, and workforce demands*. New York/London: Routledge, 2015.

Recebido em fevereiro de 2017.

Aceite em abril de 2018.