
Conceito e Práticas de Literacia em Gramáticas Escolares: o caso das gramáticas portuguesas publicadas após a TLEBS

António Carvalho da Silva

Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

1. Introdução

Como se indicia no próprio título – *Conceito e Práticas de Literacia em Gramáticas Escolares* – a finalidade deste artigo é a de estudar, descrever e analisar as formas como, em gramáticas escolares publicadas após a introdução, em 2004, da nova *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS), se integra o conceito de literacia, se enunciam conceitos próximos dela e se implementam ou, pelo menos, se sugerem possíveis acções conducentes à literacia.

Tomando por base os princípios e a metodologia da análise de conteúdo (Bardin, 2004), desenvolve-se, neste estudo, uma observação renovada sobre os discursos introdutórios (*prefácio, introdução, nota prévia*) e sobre a presença de alguns capítulos (os dedicados à *gramática textual*) do corpo descritivo principal das mais recentes gramáticas escolares de Português, publicadas entre 2005 e 2008 e reunidas no *corpus* que a seguir se descreve.

O percurso deste texto, que vai da fundamentação teórica até à análise de conteúdo dos manuais escolares, permitir-nos-á, como se espera, verificar a hipótese aqui em avaliação: a de os gramáticos e as gramáticas portuguesas privilegiarem uma visão mais linguística (dando primazia ao conhecimento das estruturas da língua) ou uma concepção mais instrumental do ensino da gramática (privilegiando competências relativas à língua em funcionamento), tendo por referência as funções da gramática enunciadas em Silva (2008: 260).

De facto, em nosso entender, quer na reflexão crítica sobre as visões dos autores das gramáticas, quer na verificação da presença (ou da ausência) de determinadas áreas de estudo da linguagem (*a gramática textual*, por exemplo), poder-se-á desvendar concepções diferenciadas acerca da gramática, da língua, da linguagem, da comunicação, das competências ou, enfim, da(s) literacia(s).

Neste quadro, delinearão-se como objectivos específicos a atingir na primeira fase deste estudo os seguintes:

a) Verificar o posicionamento crítico dos gramáticos portugueses face à nova terminologia linguística;

b) Analisar os discursos das gramáticas ao nível de referências à literacia, às competências verbais ou ao conhecimento linguístico;

c) Avaliar a possibilidade de estas novas gramáticas escolares se constituírem como meios de promoção da(s) literacia(s).

Tendo em conta estas metas, o presente texto desenvolve-se em três momentos fundamentais. Em primeiro lugar, recorda-se a forma como foram introduzidos, a partir de 2001 e nas discussões em contexto escolar, a ideia e os conceitos de *competência(s)* e de *literacia(s)*, quer no primeiro relatório nacional PISA 2000 (Ramalho, 2001) quer pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Abrantes, 2001), texto regulador da educação básica em Portugal desde então.

Entretanto, de seguida, discute-se, teoricamente e de uma forma naturalmente sumária, a noção de *literacia(s)*, procurando indicar o percurso histórico desse conceito e, desde logo, sublinhar o facto de, hoje em dia, podermos já distinguir correntemente as várias *literacias* (*literacia em leitura, literacia matemática, literacia científica, literacia digital*); ou referirmos, inclusive, as várias dimensões da literacia, que a seguir se desenvolvem: *técnica, cultural e crítica*.

Por fim, no terceiro ponto deste artigo, depois de definidas as dimensões do estudo empírico a realizar e de caracterizado o *corpus* seleccionado para a análise, discutem-se os resultados mais significativos da análise dos discursos introdutórios e do confronto das concepções dos autores sobre a nova terminologia, sobre as finalidades do ensino da língua e sobre as potencialidades da gramática do texto.

Ao encerrar este artigo, retiram-se então algumas conclusões sobre a forma como o conceito e a ideia de literacia estão a ser introduzidos no discurso gramatical escolar português contemporâneo.

2. Das competências à literacia nos textos reguladores

Quer o conceito de (an)*alfabetismo*, quer o termo (in)*competência*, quer mesmo a ideia de (i)*literacia* começaram a ser utilizados, no discurso escolar, pela necessidade de marcação da ausência de capacidades ou aptidões que a escola parecia não conseguir promover. As formas positivamente conotadas dessas habilidades, em geral relacionadas com os usos da linguagem (*alfabetização, competência, literacia*), foram-se generalizando, ao mesmo tempo que se vulgarizaram também certos plurais (*competências, literacias*) para sugerir a existência de distintas capacidades a desenvolver junto dos alunos.

É assim que, no primeiro relatório nacional sobre o estudo internacional de literacia PISA 2000, se entrevê já, na definição da literacia em leitura, um conceito plural:

“No estudo PISA a literacia de leitura foi definida como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade (OECD, 2001).” (Ramalho, 2001: 9)

Sendo este tipo de literacia (de leitura) entendido como capacidade para lidar com textos escritos, para desenvolver conhecimentos e para uma participação activa na sociedade, parece que, de certa forma, já aqui se prevêm as três dimensões da literacia (respectivamente, *técnica*, *cultural* e *crítica*) que os teóricos desta área iam vulgarizando.

Por seu turno, no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, introduzido em 2001/2002, quando, na sua introdução, se define o conceito de *competências* (“compreensão do oral”, “expressão oral”, “leitura”, “expressão escrita” e “conhecimento explícito” (Abrantes, 2001: 32)), verifica-se também que foi adoptada “uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*”, concluindo-se, por conseguinte, que “Neste sentido, a noção de competência aproxima-se do conceito de *literacia*.” (Abrantes, 2001: 9) Fica, pois, bem visível que, pelo menos desde 2001, os conceitos de *competência* e de *literacia* já não seriam desconhecidos do discurso escolar português, estando próximos da disciplina de *Língua Portuguesa*.

3. Alfabetização e literacia(s)

Em Portugal, quase até finais do século XX, as discussões sobre a educação adulta centravam-se em torno do conceito e do princípio da *alfabetização*; entretanto, foi sendo introduzida a expressão *alfabetização funcional*, para melhor designar a (in)capacidade de operacionalizar aprendizagens escolares relativas aos usos da escrita.

A verdade é que, no contexto nacional, o termo *literacia* surgiu associado ao primeiro estudo sobre literacia adulta em Portugal (Benavente, 1996): *A Literacia em Portugal*. Aí se distingue a *alfabetização* de “um novo conceito” – o de *literacia* – que “traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo”, as quais se relacionam também com “exigências sociais, profissionais e pessoais” (p. 4).

Num artigo de Pinto (2002), em que se traça o percurso deste termo e se descreve o seu campo semântico, a autora defende que a literacia não pode ser vista apenas como mera *tecnologia* (conjunto de habilidades individuais), mas como um *continuum* (de competências), destacando, mesmo assim, a existência das dimensões “social e individual da literacia” (p. 101), em que se opõem certas práticas sociais a uma série de capacidades linguísticas, e onde sobretudo a leitura e a escrita estão sempre naturalmente implicadas.

O dicionário especializado de literacia (Hodges, 2000) esclarece que os termos *analfabetismo (funcional)* e *iliteracia* traduziam, de início, a “inabilidade para

ler ou escrever uma língua” (p. 2; tradução nossa). No entanto, temos de reconhecer que, para além dessa agilidade básica em lidar com qualquer material impresso, o conceito de *literacia* passou a implicar algo mais complexo, já que:

“LITERACY IS A minimal ability to read and write in a designated language, as well as a mindset or way of thinking about the use of reading and writing in everyday life. It differs from simple reading and writing in its assumption of an understanding of the appropriate use of these abilities with-in a print-based society.” (p. 19)

Efectivamente, como também sublinha o mesmo autor, “no seu uso corrente, este termo implica uma interacção entre exigências sociais e competência individual” (*Ibidem*; tradução nossa), daqui se podendo depreender visões complementares da noção de literacia: a que tem em conta uma habilidade individual de lidar com textos escritos e aquela que se relaciona com um vasto conjunto de implicações sociais que permitirão uma melhor participação do cidadão na vida da sua comunidade.

Das múltiplas especificações que o conceito foi assumindo, interessa-nos em especial, no âmbito deste estudo, a visão tridimensional da literacia de Lankshear & Knobel (2003), em que três dimensões (de uma perspectiva sociocultural) são assim descritas: a) uma dimensão operacional (ou técnica) da literacia, que focaliza o seu aspecto linguístico; b) uma dimensão cultural, que envolve a competência relativa ao sistema de significados da prática social; c) uma dimensão crítica que integra a consciência de que as práticas sociais (e as literacias) são socialmente construídas e selectivas.

4. Apresentação do estudo e caracterização do corpus

Havendo constatado que, nos documentos oficiais anteriores à publicação das gramáticas em análise, foram introduzidos termos como os de *competências* e *literacia*, importará, nesta fase, verificar se eles são transpostos para o discurso gramatical escolar, em particular nas visões ou nas dimensões da literacia que acabámos de enunciar no ponto anterior.

Assim, antes de mais para analisar os discursos introdutórios das gramáticas escolares portuguesas mais recentemente publicadas, desenvolveremos sucessivamente estes movimentos de análise:

- 1) Determinar o posicionamento dos gramáticos face à nova terminologia;
- 2) Verificar a ocorrência dos conceitos de *literacia* e de *competência(s)* nos textos de abertura das gramáticas;
- 3) Caracterizar as opções dos gramáticos entre um modelo de exposição de conhecimentos e outro de promoção de competências.

Através destas opções analíticas, tornar-se-á possível estudar a aceitação da TLEBS (Portaria N.º 1487/2004 do Ministério da Educação), pelas novas gramáticas escolares, em particular naquilo que se refere à nova área da linguística textual. Por outro lado, tomando por referência as funções linguística e instrumental (Silva, 2008), observamos, também, até que ponto as gramáticas escolares, quer nos seus discursos quer nas suas práticas, se assumem como manuais que facilitam o domínio de conhecimentos ou como instrumentos de desenvolvimento de competências verbais.

Entretanto, quanto ao *corpus* deste estudo, há que justificar a selecção dos manuais e indicar as razões que nos levaram à escolha destas gramáticas, obras “destinad[as] ao ensino explícito da língua, privilegiando a exposição de conteúdos gramaticais em detrimento da realização de exercícios de gramática.” (Silva, 2008: 243)

Estas 10 gramáticas, que foram editadas na sequência de novos textos reguladores e publicadas entre 2005 e 2008, afirmam estar de acordo com a TLEBS e têm como público preferencial os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e o do Ensino Secundário.

Quadro I: Gramáticas Escolares de Português

- | |
|---|
| GI: Gramática Aplicada - Língua Portuguesa de Ana Martins. Porto: Porto Editora, 2008, 208 pp.; |
| GII: Gramática da Língua Portuguesa de Clara Amorim & Catarina Sousa. Porto: Areal Editores, 2006, 368 pp.; |
| GIII: Gramática de Português para todos de José Manuel de Castro Pinto. Lisboa: Plátano Editora, 2007, 304 pp.; |
| GIV: Gramática de Português de Vasco Moreira & Hilário Pimenta. Porto: Porto Editora, 2008, 352 pp.; |
| GV: Gramática do Português Moderno de José Manuel de Castro Pinto, Maria do Céu Vieira Lopes & Zacarias Nascimento. Lisboa: Plátano Editora, 2006, 319 pp.; |
| GVI: Gramática pedagógica e cultural da Língua Portuguesa de Álvaro Gomes. Porto: Edições Flumen/Porto Editora, 2006, 368 pp.; |
| GVII: Gramática Prática de Português. Da comunicação à expressão de M. Olga Azeredo, M. Isabel Freitas M. Pinto & M. Carmo Azeredo Lopes. Lisboa: Lisboa Editora, 2006, 448 pp.; |
| GVIII: Nova Oficina de Gramática de Ermelinda S. Silva, M. Lurdes Maia, M. Manuela Gandra & M. Rosário Ferreira. Porto: Edições Asa, 2006, 255 pp.; |
| GIX: Nova Terminologia Linguística para os ensinos Básico e Secundário de Carla Marques, Inês Silva & Paula Cristina Ferreira. Porto: Edições Asa, 2006, 224 pp.; |
| GX: Saber Português Hoje. Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa de Luísa Oliveira & Leonor Sardinha. Lisboa: Didáctica Editora, 2005, 256 pp.. |

5. Discussão dos resultados e primeiras conclusões

Depois de analisados os textos de abertura e as capas das gramáticas e de observada genericamente a organização interna destes manuais escolares,

verificou-se, desde logo, que as gramáticas GVIII e GIX constituíam sobretudo manuais de exercitação de saberes gramaticais (*livros de exercícios*), fazendo também a sua explicação. Os outros oito compêndios são concretizações do modelo já definido de gramática escolar, onde ocorre a descrição e explicitação de conteúdos.

Quanto ao seu posicionamento face à TLEBS, nota-se, de facto, que a grande maioria das gramáticas que constituem o *corpus*, dizendo-se “de acordo com a TLEBS” (fórmula presente, com pontuais variações, nas capas das gramáticas GII, GIV, GV, GVIII), se adaptam, na sua organização, à estrutura desse texto regulador, isto com excepção da GIII e da GVI. Assim, a GVI, logo na capa, diz que “integra (criticamente) aspectos da nova terminologia” e, na contracapa, pode ler-se que “não operacionaliza, à *letra*, a *Nova Terminologia Linguística*”; por seu lado, a GIII questiona a TLEBS, apresentando os argumentos num prefácio (pp. 5-6) sugestivamente intitulado: “*A Linguística em vez da Gramática considerada um fracasso, em França e Inglaterra*”.

Para além desta declaração inicial, há um indicador que confirma a adaptação destas gramáticas à TLEBS: a ocorrência, salvo também na GIII e na GVIII, de um novo capítulo relativo à linguística textual ou à gramática do texto, que aborda sobretudo as propriedades do texto e as tipologias textuais. Tal indica que, em termos da implementação de um dos domínios mais significativos da TLEBS (a linguística textual) e dando resposta à tendência actual de estender a descrição gramatical às dimensões semânticas e pragmáticas, textuais e discursivas, estes manuais estão a responder a uma concepção mais larga da gramática.

Tentando responder a outro objectivo – identificar a ocorrência da forma *literacia(s)* nas gramáticas – verificámos que nem esse termo nem as suas variantes ocorriam nos prefácios dos compêndios, significando tal que este conceito não entrou ainda no discurso gramatical escolar.

Alargando, então, esta análise a conceitos próximos do de literacia (*conhecimento da língua*, por um lado, e *competências verbais*, por outro), notou-se o uso, nos textos de abertura das gramáticas, de conceitos ou de expressões que traduziam uma destas duas concepções distintas: a gramática como conjunto de conhecimentos sobre a língua e a gramática como instrumento de promoção de competências associadas aos saberes gramaticais.

Assim, foi possível, por um lado, identificar a pervivência de um modelo (mais) “clássico” de gramática escolar (afirmado na GIII, GVII e GVIII), cujo intento fundamental é o de conduzir ao domínio “sólido” dos conhecimentos gramaticais ou, no caso da GVII, a uma abordagem (mais) reflexiva da gramática, quando refere “a reflexão sobre o funcionamento da língua” (p. 3). O facto é que estes

manuais atribuem mais valor aos saberes declarativos, respondem sobretudo a uma função linguística e cumprem uma possível dimensão técnica da literacia:

“Uma Gramática actual, destinada a todos os que desejam conhecer bem a Língua Portuguesa.” (GIII, Contracapa; os sublinhados são nossos)

“Por estas razões, **Da Comunicação à Expressão** não é uma gramática no sentido restrito, já que pretende ser uma obra de apoio e de aprofundamento de conhecimentos, em diferentes áreas do estudo do Português.” (GVII, p. 3)

“Um instrumento de trabalho de NOVO concebido para **aprender com solidez o Funcionamento da Língua.**” (GVIII, Contracapa)

Exceptuando a gramática (GV), que não explicita os seus objectivos, são os compêndios GI, GII, GIV, GIX, GX que, referindo explicitamente termos como os de *competência(s)*, *competência comunicativa*, *comunicação* assumem uma função instrumental da aprendizagem da gramática, sugerindo, nos textos de abertura, conceitos que indicam as potencialidades dos saberes linguísticos, seja no desenvolvimento da competência comunicativa em geral, seja especificamente na promoção de competências verbais:

“A elaboração de *Gramática aplicada* teve por objectivo prestar apoio directo e acesso fácil aos processos de aperfeiçoamento de competências em Língua Portuguesa, considerando sempre a interacção do conhecimento explícito da língua com o desempenho da escrita e da leitura.” (GI, p. 3)

“O trabalho aqui apresentado é um manual de gramática da língua portuguesa [...]. Começamos pelas componentes que, apenas aparentemente, estão além da língua por serem algo mais abrangente, instauradora da comunicação (*‘linguagem e comunicação’*) ou produtos da sociolinguística (*‘variação e normalização’*); [...].” (GII, p. 6)

“Esta **Gramática de Português** destina-se essencialmente a alunos e professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, podendo ainda apoiar todos aqueles que pretendam melhorar a sua competência comunicativa.” (GIV, Contracapa)

“Os exemplos e os textos seleccionados para reflexão gramatical (explicitações, exercícios...) procuram trabalhar de forma integrada a língua, a linguagem e a comunicação, ao serviço do desenvolvimento das competências previstas para o Ensino Secundário [...].” (GIX, p. 5)

“A língua é um factor de identidade cultural que ultrapassa a realidade linguística. / Uma gramática pedagógica permite desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, regula o uso eficaz da linguagem e, conseqüentemente, promove a consciencialização linguística.” (GX, Contracapa)

O que estes discursos, na sua globalidade, nos autorizam concluir é que este novo modelo de gramática escolar portuguesa (feito no quadro da TLEBS) cumpre ainda aquela visão tradicional do saber gramatical como conhecimento a adquirir, mesmo que, em alternativa, alguns gramáticos já sugiram as potencialidades instrumentais dos conhecimentos sobre a língua para o desenvolvimento das competências verbais e, indirectamente, para a causa da literacia.

Encontramos inclusive duas gramáticas que sublinham o papel da gramática numa potencial promoção do que designamos dimensões cultural e crítica da literacia. Os autores da GIV (p. 3) declaram:

“O estudo do funcionamento da língua deve contribuir para a integração activa de cada pessoa na comunidade, favorecendo a sua convivência comunicacional, a sua reflexão crítica e a sua formação cívica, cultural e estética. / A Gramática de Português é, simultaneamente, um conjunto de regras e de princípios essenciais ao funcionamento da língua e um espaço de reflexão, de questionamento e de relação, que favorece a comunicação e a identidade cultural dos falantes da língua portuguesa.”

Por seu lado, o autor da GVI, usando ora uma linguagem metafórica ora um discurso mais explícito, declara (p. 4) que, dando a conhecer aos alunos “a vida da ‘gramática’” e referindo, assim, a dimensão pedagógica da obra (revelada pelo próprio título *Gramática pedagógica e cultural*), deseja apresentá-la como um trabalho que “tenta ser uma *Gramática Cultural*” (designação que surge na p. 5 e no título da obra) e, ainda, como uma “verdadeira ‘gramática para a vida’, uma ‘gramática de cidadania’”, afirmações estas contidas na contracapa.

Mesmo que nos falte comprovar, pela análise do corpo das gramáticas e dos capítulos dedicados à linguística textual, como são postos em prática estes discursos, a verdade é que, sobretudo com estas duas últimas gramáticas, vislumbramos já a afirmação das dimensões cultural e crítica da literacia, tal como a vimos entendendo.

Além disso, o que se pode ainda concluir é que, mesmo não usando demais a palavra cara ao discurso pedagógico oficial (*as competências*) nem a palavra mágica na teoria da educação actual (*a literacia*), algumas das gramáticas escolares portuguesas actuais vão integrando nos seus discursos, paulatinamente, a grande lição de Paulo Freire de sobre a literacia, sobre a leitura ou sobre “A Importância do ato de ler”. De facto, é preciso, cada vez mais (tal como sugeriram Lankshear e Knobel (2003: 5) quando afirmaram que “Freire’s concept of literacy as ‘reading the word and the world’ involved much more than merely decoding and encoding print.”), não só saber *ler a Palavra*, mas sobretudo saber *ler o Mundo*:

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (Freire, 2008: 11)

Referências

- Abrantes, P. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2004³). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. (coord.) (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (2008⁴⁹). *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- Hodges, R. E. (edit.) (2000). *What is literacy? Selected definitions and essays from The Literacy Dictionary*. Newark: International Reading Association.

- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. Philadelphia: Open University Press.
- Ministério da Educação (2004). Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República, Portaria N.º 1488/2004*, de 24 de Dezembro.
- Pinto, M. G. C. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre *imperfeita* de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 15, N.º 2, pp. 95-123.
- Ramalho, G. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português*. Braga: Cied/Universidade do Minho.