

Literacia científica e literacia literária: implicações e desafios¹

Antónia Coutinho

CLUNL | NOVA FCSH,
Universidade NOVA de
Lisboa

acoutinho@fcs.unl.pt

Resumo

Este artigo visa oferecer algumas propostas de ensino, no contexto das aulas de português (primeira língua). O objetivo principal é articular textos científicos e literários, a fim de promover leituras não estereotipadas e a capacidade de lidar com ambas as classes de textos. As propostas são baseadas em métodos indutivos, seguindo as opções epistemológicas e metodológicas no contexto do Interacionismo Sociodiscursivo, e sugerem atividades envolvendo leitura, escrita e gramática – como possíveis caminhos para o desenvolvimento de literacias científicas e literárias.

Palavras-chave

Literacia científica, literacia literária, métodos indutivos, géneros de texto

Abstract

This paper aims at offering some teaching proposals, in the context of Portuguese (first language) classes. The main goal is to articulate scientific and literary texts, in order to promote non-stereotyped readings and the ability to deal with both classes of texts. The proposals are based on inductive methods, following the epistemological and methodological options in the context of Sociodiscursive Interactionism framework, and suggest activities involving reading, writing and grammar – as possible paths to develop scientific and literary literacies.

Keywords

Scientific literacy, literary literacy, inductive methods, text genre

¹ Este texto foi construído a partir da conferência “Literacia e literacia literária: implicações e desafios”, apresentada na ação de formação *Promover a literacia científica em contexto escolar*, realizada na NOVA FCSH, a 11 de fevereiro de 2017.

1. Introdução

Integrada num projeto centrado sobre a promoção da literacia científica, esta contribuição partiu de algumas questões: que relações se podem estabelecer, em termos operacionais, entre literacia científica e literacia de leitura? fará sentido pensar em literacia literária (ou literacia de leitura literária)? e, nesse caso, que potencialidades (didáticas e de desenvolvimento pessoal) se podem abrir na relação entre literacia científica e literacia literária?

Reportamo-nos ao Relatório PISA 2015 (Marôco *et al.*, 2016) para retomar (de forma rápida e naturalmente simplificada) as noções de *literacia científica* e de *literacia de leitura*:

Resumidamente, a literacia científica refere-se à capacidade do indivíduo para se envolver em discussões relacionadas com ciência e com as ideias da ciência, como um cidadão reflexivo. Um cidadão com literacia científica é capaz de produzir um discurso fundamentado sobre ciência e tecnologia, o que requer competências para explicar um fenómeno científico, abordar questões usando o método científico e analisar e interpretar dados cientificamente. A literacia de leitura reflete a capacidade do indivíduo para compreender, usar, refletir e interagir com textos escritos, de modo a alcançar os seus objetivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencial, e participar na sociedade.

Marôco *et al.* (2016:3)

Tendo em conta estas noções, em particular a de *literacia de leitura*, assumiu-se uma noção operacional, ou de trabalho, de *literacia literária* (ou *literacia de leitura literária*): entendida como um caso específico de literacia de leitura, poderá ser pensada como ‘a capacidade do indivíduo para interagir com textos literários, escritos ou orais, fruí-los, compreendê-los, usá-los e refletir sobre eles, de modo a alcançar os seus objetivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencial, em particular a sensibilidade estético-literária, e participar na sociedade’.

A hipótese de trabalho que aqui assumo passa então por defender e demonstrar as potencialidades de uma abordagem (didática) articulada, suscetível de promover literacia científica e literacia literária como capacidades de agir adequada e reflexivamente, em contextos específicos.

Numa primeira etapa, será enquadrada a proposta, quer do ponto de vista do papel da linguagem e dos textos, enquanto fatores de mediação no desenvolvimento da pessoa, quer do ponto de vista dos modos de conhecimento no mundo atual. A segunda etapa centrar-se-á em exemplos práticos, estabelecendo, a partir de textos escolhidos, percursos possíveis de desenvolvimento de literacia científica e literacia literária.

2. Enquadramento

2.1. A mediação pela linguagem e pelos textos

Ainda que o problema da(s) (i)literacia(s) seja hoje amplamente reconhecido e pudesse, por isso, dispensar outro enquadramento, pretende-se num primeiro momento apresentar de forma muito sucinta o quadro teórico e epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em que predominantemente se situa o presente trabalho, de forma a evidenciar o papel

Concebido por Jean-Paul Bronckart (Bronckart, 1997), o ISD dá continuidade ao interacionismo social – corrente epistemológica desenvolvida no início do século XX, para a qual contribuíram de forma decisiva Voloshinov ([1927]1977) e Vygotsky ([1934]1997): o primeiro, que defendeu uma conceção inequivocamente social da linguagem, foi pioneiro na explicitação do carácter *dialógico* da linguagem e da noção moderna de *géneros de texto*; partilhando a mesma conceção social, Vygotsky evidencia a forma como o desenvolvimento da linguagem potencia o desenvolvimento cognitivo². Partilhando estes princípios (e outros que não cabe aqui desenvolver), o ISD assume-se de forma particular como uma abordagem logocêntrica, que privilegia o papel fundamental da linguagem na constituição da pessoa consciente e no desenvolvimento ao longo da vida – razão pela qual as intervenções didáticas e formativas são tidas como prioritárias no programa de trabalho do ISD. Se a linguagem é, portanto, condição de desenvolvimento humano, ela é também o “meio natural” da espécie humana, na vida em sociedade que a caracteriza. Este meio natural são os textos, entendidos, no quadro do ISD, como unidades comunicativas globais, orais ou escritas, que correspondem a representantes empíricos das *atividades coletivas* em que acontecem (atividade familiar, escolar, política, religiosa, etc.) e se constituem simultaneamente como *ações de linguagem* – isto é, um recorte particular no âmbito da atividade em questão, imputado a (ou assumido por) um agente, individual ou conjunto. Para além disso, cada texto empírico (efetivamente realizado ou em curso de realização) depende de um *género*, ou modelo, integrado no *arquitexto* – espécie de memória textual organizada de forma maleável e flexível (em “nebulosa”) e interiorizada a partir da experiência (textual / comunicativa) das pessoas em causa. Importa ainda sublinhar que os géneros de texto se estabilizam e se modificam no âmbito das *atividades coletivas* e que a identidade que os caracteriza é de ordem diferencial (numa mesma atividade, dois géneros coexistem, por próximos que sejam, em função das diferenças, contextuais e/ou organizacionais, que ostentam)³. Compreender-se-á, em função do exposto, a importância de um trabalho, didático ou formativo, com géneros de texto: sem prejuízo de outros aspetos, pode sublinhar-se que se trata do desenvolvimento de capacidades de ação, entendida esta como resultado da apropriação das propriedades da atividade social mediada pela linguagem (Bronckart, 1997:43).

Se retomarmos as noções de *literacia* atrás assumidas – *literacia científica* e *literacia (de leitura) literária* –, reconhecer-se-ão os pontos de contacto com a

² Invertendo a orientação piagetiana, segundo a qual seria o desenvolvimento cognitivo a tornar possível o desenvolvimento da linguagem, o ponto de vista de Vygotsky opõe-se também à perspectiva biologizante da teoria generativista.

³ Para uma descrição mais detalhada destas questões, veja-se Miranda & Coutinho, 2015.

perspetiva que acaba de ser apresentada: em ambos os casos, está em causa o desenvolvimento da capacidade de ação (ou de intervenção) nas áreas específicas consideradas. De acordo com o que também ficou exposto, o quadro teórico e epistemológico do ISD traz a esta problemática um contributo específico: a noção de *género de texto*, como ferramenta de ação. As propostas a serem apresentadas na última secção do presente trabalho proporcionarão uma exemplificação prática deste mesmo ponto de vista.

Pode sublinhar-se desde já, no entanto, que o facto de essas mesmas propostas privilegiarem uma lógica oficinal, com recurso a métodos indutivos, decorre também de opções metodológicas partilhadas no quadro do ISD e, de uma forma mais geral, enraizadas num mesmo enquadramento epistemológico. Com efeito, se a crítica dos métodos dedutivos remonta a Comenio ([1649] 1985), importa reconhecer como essa orientação foi importante para o desenvolvimento de uma didática de tipo oficinal, evidente em muitos dos trabalhos divulgados pela revista *Pratiques*, desde os anos 80 do século passado (destaque-se o n.º 61, de março de 1989 – “Ateliers d’écriture”)⁴. Também já em 1991 Bronckart e outros autores preconizavam a urgência de uma renovação metodológica, centrada na observação (de exemplos/observáveis) e em procedimentos inferenciais:

il y aurait lieu, d’une part, de promouvoir des démarches didactiques clairement inductives (procéder par inférence à partir des observables internes et externes des textes), et d’autre part, de construire des procédures d’évaluation centrés sur ces capacités d’inférence, et non sur la maîtrise d’un *corpus* notionnel *a priori*.

Bronckart, Brun & Roulet (1991: 119)⁵

Voltaremos à frente a esta questão.

2.2. Modo(s) de conhecimento num mundo complexo

Poder-se-á questionar o interesse ou a vantagem de trabalhar em conjunto literacia científica e literacia literária – antecipando riscos de dispersão, de falta de rigor ou de clareza, entre outros. Os riscos existem (como existem para quaisquer outras opções). Não defenderei aqui hipotéticas vantagens de uma opção relativamente a outra (por exemplo, de um trabalho que articule literacia científica e literacia literária em detrimento de um trabalho centrado e dirigido de forma específica para uma delas). A perspetiva didática mais consistente será, inequivocamente, a da diversidade e da complementaridade das abordagens – que permitem evitar, ou pelo menos reduzir, a automatização do modo de fazer, enquanto caminho para obter um resultado tido como seguro, em detrimento da (verdadeira) aprendizagem, enquanto modo de (elaboração de) conhecimento. Em qualquer caso, importa explicitar as razões que sustentam o interesse de uma abordagem articulada como a que aqui é proposta (na perspetiva de um caminho possível entre outros, sublinhe-se uma vez mais).

De uma forma simples, poderá dizer-se que um mundo complexo exige um pensamento complexo. Edgar Morin (1982) mostrou a oposição entre o paradigma

⁴ O *atelier* de escrita aparece bastante mais cedo, na revista: cf. Claudette Oriol-Boyer, 1980. Lire pour écrire. Atelier d’écriture et formation des maîtres, in *Pratiques*, 26, “Écrire en classe” (mars, 1980).

⁵ Em Portugal, as atividades de aprendizagem pela descoberta (e, especificamente, a oficina, ou laboratório, gramatical) parecem ser descobertas com Hudson (1992) e Duarte (1992), constituindo o Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua (Costa *et al.*, 2011) um dos principais impulsionadores desta orientação.

da disjunção (que conduz a saberes espartilhados e hiperespecializados) e o paradigma da complexidade (que articula as partes e o todo, o local e o global). Esta oposição está na base da reforma educativa preconizada pelo autor; trata-se de uma reforma paradigmática (e não programática), que permita à “educação do futuro” ultrapassar um problema fundamental:

a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, por um lado, os nossos saberes desunidos, divididos, compartimentados e, por outro, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.

Morin (2002: 40)

A mudança de paradigma envolve, segundo o autor, a necessidade de evidenciar o contexto, o global, o multidimensional e o complexo – condições de (elaboração de) um conhecimento pertinente. Em termos práticos, na perspetiva do trabalho educativo, isto implica(rá) o desenvolvimento de estratégias orientadas para:

- promover um conhecimento capaz de captar os problemas globais e fundamentais para neles inscrever os conhecimentos parciais e locais;
- dar lugar a um modo de conhecimento capaz de captar os objetos nos seus contextos, nos seus complexos, nos seus conjuntos;
- ensinar os métodos que permitam captar as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo num mundo complexo.

(traduzido e adaptado a partir de Morin, 2002: 16-17)

Para a perspetiva que está aqui em causa, importa sublinhar que uma visão global (ou globalizante) de qualquer fenómeno depende, em última análise, da visibilidade e/ou da consistência das partes que a compõem (dito de outra forma: se não houver diferenciação de partes envolvidas, não haverá efeito global). Assim, um trabalho que articule literacia literária e literacia científica não conduz, em princípio, a qualquer esbatimento de fronteiras entre literatura e ciência: é o reforço das identidades próprias que permite evidenciar implicações e diálogos, mais ou menos imprevisíveis. Em última análise, é também a disponibilidade para a construção de percursos didáticos não completamente pré-estabelecidos (ou prontos a consumir) que assim se defende, na sequência de Chiss (2008:173): “Cette ouverture vers la pluralité des cultures écrites, des littératies, l’intérêt, pour la scolarisation, du concept de « plurilittératies » (Moore, 2006) sont des chemins heuristiques [...]»

Uma vez mais, as propostas a apresentar de seguida permitirão exemplificar em termos práticos o que acaba de ser enunciado.

3. Textos e percursos entre textos

Em qualquer proposta didática, a escolha de textos não é (não pode, nem deve) ser inocente. Escolhem-se textos adequados (às finalidades, aos destinatários, ao tempo disponível, a uma programação mais ampla, entre outros aspetos). Neste caso, como é evidente, selecionaram-se textos que potenciasssem o desenvolvimento

de capacidades de leitura científica e literária, através de percursos mais ou menos inesperados (nunca totalmente inesperados, uma vez que são os próprios textos que sustentam a leitura que deles se faz). As propostas, que pretendem sobretudo evidenciar caminhos possíveis, numa lógica oficial, aparecem organizadas em dois blocos: do literário ao científico (dois percursos); do científico ao literário (um percurso). Cada um dos percursos integra as atividades que foram tidas como pertinentes – permitindo também, nesse sentido, a articulação entre leitura, oralidade, escrita e gramática.

3.1. Do literário ao científico

Percurso 1

Partimos do poema “Antipoética”, de Nuno Júdice – que a seguir se reproduz:

Antipoética

Tudo terá de soar como um relatório, para que nada fique da alegada tradição lírica. Num dia de que não retive nem a hora nem a cor do céu, pelo que não posso ter de ceder à tentação de dizer que era primavera, que o céu estava azul, que se ouvia cantar os pássaros, vi-te a sair de uma esquina. Não acrescentarei outros tópicos à tua descrição para que a tua imagem se torne mais bela do que a de outros que falaram de cabelos negros cor de azeitona, de olhos de cristal, de lábios de romã; só um pormenor técnico para dizer que, além da carteira branca a tiracolo tinhas sandálias de salto alto, e parecias mais alta por causa disso. Vieste ao meu encontro, apressada, como se estivesses atrasada, mas a única certeza desse facto é que não tínhamos hora combinada, e tudo aconteceu por acaso. Assim, o que veio depois já não cabe aqui para que não digam que este é um poema de amor, ou que estou a cair no pecado romântico, num excesso de sentimento, e muito menos na tentativa de fugir à pura realidade desse dia.

Nuno Júdice é um dos três poetas contemporâneos previstos no *Programa e Metas de Português do Ensino Secundário*, que estabelece o desenvolvimento dos seguintes tópicos: “Representações do contemporâneo. Tradição literária. Figurações do poeta. Arte poética. / Linguagem, estilo e estrutura: - formas poéticas e formas estróficas; - métrica; - recursos expressivos.” (Buescu *et al.*, 2014: 27)⁶. O género *relatório* não consta do programa do Ensino Secundário, estando, no entanto, previsto no Ensino Básico: Meta 16 – Leitura e Escrita, 6.º ano; Meta 16 – Escrita, 7.º ano; Meta 18 – Escrita, 8.º ano (Buescu *et al.* 2015: 72; 76; 82). Apesar disto, não parece de todo inoportuno, a nível de 12.º ano, um trabalho organizado sobre a

⁶ O mesmo autor está também integrado na lista de poetas previstos para a Educação Literária – 9.º ano, mas com uma pequena lista de textos previamente identificados (PMCPPEB, Buescu *et al.*, 2015: 101).

escrita de relatórios. Assim, a partir da leitura do poema selecionado, propõem-se as seguintes etapas:

1. Diálogo orientado

Identificação das duas linhas de força do poema, no período inicial: a afirmação com intenção programática marcada pelo valor modal deôntico associado à construção “ter de” (“Tudo terá de soar como um relatório”); a intencionalidade desse programa, explicitada através da subordinada adverbial final (“para que nada fique da alegada tradição lírica.”).

2. Instrução registada no quadro (ou processo afim) e tempo de trabalho individual ou a pares; eventualmente, divisão em grupos, de forma a que uns realizem a tarefa 2.1. e outros, a 2.2.;

2.1. Levantamento daquilo que, no poema, “soa a relatório” (ou, por outras palavras: levantamento das características do género relatório que são referidas no poema);

2.2. Levantamento daquilo que, apesar da intenção declarada, possa permanecer no poema associado à “alegada tradição lírica” (ou, por outras palavras: levantamento de aspetos da “alegada tradição lírica” referidos no poema).

3. Diálogo orientado, de preferência com processo de registo simultâneo, no quadro ou em computador, com projeção; em alternativa, projeção ou distribuição, no final, de síntese previamente elaborada;

3.1. Sistematização de resultados associados à tarefa 2.1.;

Sistematização das características do género <i>relatório</i> referidas no poema	
Tudo terá de soar como um relatório , para que nada fique da alegada tradição lírica. Num dia	Característica de relatório – estrutura com introdução, aqui reduzida ao que, na retórica clássica, correspondia à <i>partitio</i> (apresentação do plano)
de que não retive nem a hora nem a cor do céu , pelo que não posso ter de ceder à tentação de dizer que era primavera, que o céu estava azul, que se ouvia cantar os pássaros, vi-te a sair	Característica de relatório – contextualização precisa e objetiva – que é referida mas explicitamente anunciada como não realizada
de uma esquina. Não acrescentarei outros tópicos à tua descrição para que a tua imagem se torne mais bela do que a de outros que falaram de cabelos negros cor de azeitona, de olhos	Característica de relatório – descrição pormenorizada e objetiva – que é referida mas explicitamente anunciada como não realizada
de cristal, de lábios de romã; só um pormenor técnico para dizer que, além da carteira branca a tiracolo tinhas sandálias de salto alto, e parecias mais alta por causa disso. Vieste ao meu encontro, apressada, como se	Característica de relatório – descrição pormenorizada e objetiva – reduzida à referência a “um pormenor técnico” (sendo enfatizada a exaustividade pela ocorrência do advérbio <i>só</i>)
estivesses atrasada, mas a única certeza desse facto é que não tínhamos hora	Característica de relatório – apresentação de factos comprovados – reduzida à referência a uma “única certeza” (destaque para o valor de exaustividade marcado pela ocorrência do adjetivo em posição pré-nominal)

combinada, e tudo aconteceu por acaso. Assim , o que veio depois já não cabe aqui para que não digam que este é um poema de amor, ou que estou a cair no pecado romântico, num excesso de sentimento, e muito menos na tentativa de fugir à pura realidade desse dia.	Característica de relatório – estrutura com conclusão, cujo início é aqui explicitamente marcado pela ocorrência do conector conclusivo (“assim”)
--	---

3.2. Sistematização de resultados associados à tarefa 2.2.;

Sistematização de aspetos da “alegada tradição lírica” referidos no poema	
Tudo terá de soar como um relatório, para que nada fique da alegada tradição lírica. Num dia	
de que não retive nem a hora nem a cor do céu, pelo que não posso ter de ceder à tentação de dizer que era primavera, que o céu estava azul, que se ouvia cantar os pássaros, vi-te a sair de uma esquina. Não acrescentarei outros tópicos à tua descrição para que a tua imagem se torne	Características típicas de um ambiente poético estereotipado – referidas mas explicitamente dissociadas da situação em causa
mais bela do que a de outros que falaram de cabelos negros cor de azeitona, de olhos de cristal, de lábios de romã; só um pormenor	Características típicas de um modelo de beleza estereotipado, enfatizadas pelo valor supostamente poético associado aos modificadores dos nomes, enquanto recursos expressivos – referidas mas explicitamente dissociadas do perfil em causa
técnico para dizer que, além da carteira branca a tiracolo tinhas sandálias de salto alto, e parecias mais alta por causa disso. Vieste ao meu encontro, apressada, como se estivesse atrasada, mas a única certeza desse facto é que não tínhamos hora combinada, e tudo aconteceu por acaso. Assim,	Características – efetivamente referidas para caracterizar o perfil em causa – que se afastam, pela sua contemporaneidade prática, de um perfil poético tradicional
o que veio depois já não cabe aqui para que não digam que este é um poema de amor, ou que estou a cair no pecado romântico, num excesso de sentimento, e muito menos na tentativa de fugir à pura realidade desse dia.	Aspetos da poética romântica a ocuparem o espaço da “alegada tradição lírica”

4. Instrução registada no quadro (ou processo afim) e tempo de trabalho em grupo:

O título do poema é ou não um bom título? Por que razões?

5. Diálogo orientado, de preferência com processo de registo simultâneo, no quadro ou em computador, com projeção; em alternativa, projeção ou distribuição, no final, de sínteses previamente elaboradas. N.B.: A ordem das justificações é

arbitrária, pelo que as sistematizações apresentadas em 6.1. e 6.2. podem ser invertidas;

5.1. Verificação de uma prática *antipoética* configurada no “soar a relatório” – e explicitação da conclusão a extrair daí;

Verifica-se efetivamente uma prática <i>antipoética</i> configurada no “soar a relatório”?	
Tudo terá de soar como um relatório , para que nada fique da alegada tradição lírica. Num dia	Característica de relatório – estrutura com introdução, aqui reduzida ao que, na retórica clássica, correspondia à <i>partitio</i> (apresentação do plano)
de que não retive nem a hora nem a cor do céu , pelo que não posso ter de ceder à tentação de dizer que era primavera, que o céu estava azul, que se ouvia cantar os pássaros, vi-te a sair	Característica de relatório – contextualização precisa e objetiva – que é referida mas explicitamente anunciada como não realizada
de uma esquina. Não acrescentarei outros tópicos à tua descrição para que a tua imagem se torne mais bela do que a de outros que falaram de cabelos negros cor de azeitona, de olhos	Característica de relatório – descrição pormenorizada e objetiva – que é referida mas explicitamente anunciada como não realizada
de cristal, de lábios de romã; só um pormenor técnico para dizer que, além da carteira branca a tiracolo tinhas sandálias de salto alto, e parecias mais alta por causa disso. Vieste ao meu encontro, apressada, como se	Característica de relatório – descrição pormenorizada e objetiva – reduzida à referência a “um pormenor técnico” (sendo enfatizada a exaustividade pela ocorrência do advérbio <i>só</i>)
estivesses atrasada, mas a única certeza desse facto é que não tínhamos hora	Característica de relatório – apresentação de factos comprovados – reduzida à referência a uma “única certeza” (destaque para o valor de exaustividade marcado pela ocorrência do adjetivo em posição pré-nominal).
combinada, e tudo aconteceu por acaso. Assim , o que veio depois já não cabe aqui para que não digam que este é um poema de amor, ou que estou a cair no pecado romântico, num excesso de sentimento, e muito menos na tentativa de fugir à pura realidade desse dia.	Característica de relatório – estrutura com conclusão, cujo início é aqui explicitamente marcado pela ocorrência do conector conclusivo (“assim”)
	Conclusão: há uma manipulação hábil das características do género <i>relatório</i> , sendo as organizacionais (introdução e conclusão) as que mais se evidenciam – enquanto as estilísticas são enunciadas com distanciamento. Seja como for, o título justifica-se claramente, numa primeira leitura, pela intencionalidade da oposição entre a “alegada tradição lírica” e o “soar a relatório”

5.2. Identificação de aspetos no poema que atestem uma poética outra (distinta da “alegada tradição lírica”) – e explicitação da conclusão a extrair daí.

Aspetos no poema que atestam uma poética outra (distinta da “alegada tradição lírica”)	
Tudo terá de soar como um relatório, para que nada fique da alegada tradição lírica . Num dia	
de que não retive nem a hora nem a cor do céu, pelo que não posso ter de ceder à tentação de dizer que era primavera, que o céu estava azul, que se ouvia cantar os pássaros, vi-te a sair de uma esquina. Não acrescentarei outros tópicos à tua descrição para que a tua imagem se torne mais bela do que a de outros que falaram de cabelos negros cor de azeitona, de olhos de cristal, de lábios de romã; só um pormenor	
técnico para dizer que, além da carteira branca a tiracolo tinhas sandálias de salto alto , e parecias mais alta por causa disso. Vieste ao meu encontro, apressada, como se estivesses atrasada , mas a única certeza desse facto é que não tínhamos hora	Características – efetivamente referidas para caracterizar o perfil em causa – que se afastam, pela sua contemporaneidade prática, de um perfil poético tradicional
combinada, e tudo aconteceu por acaso . Assim,	Associação (eventual) à poética surrealista do <i>acaso</i> (e do “amor louco”) – poética essa que se pode considerar dissociada da “alegada tradição lírica”
o que veio depois já não cabe aqui para que não digam que este é um poema de amor, ou que estou a cair no pecado romântico, num excesso de sentimento, e muito menos na tentativa de fugir à pura realidade desse dia.	O assumir da “pura realidade” como matéria poética (sem necessidade de recursos mais ou menos estereotipados)
	Conclusão: para além da razão anteriormente apontada, a adequação do título tem ainda a ver com o facto de o poema propor uma espécie de poética prática, do dia a dia – em que ecoam, também, influências do realismo e do surrealismo (reforçando o distanciamento da “alegada tradição lírica”). Em última análise, o “soar a relatório” faz também parte desta <i>poética do real contemporâneo</i> .

6. Diálogo orientado, com registo partilhado por toda a turma;

Generalização conjunta de características do género *relatório*, a partir da análise do poema;

Exemplo possível:

Características do género <i>relatório</i>
Característica organizacional: estrutura com introdução, a incluir a apresentação do plano.
Características estilísticas: <ul style="list-style-type: none"> • contextualização precisa e objetiva; • descrição pormenorizada e objetiva, com factos comprovados e pormenores técnicos, quando pertinente.
Característica organizacional: estrutura com conclusão, de preferência assinalada de forma explícita.

7. Instrução de trabalho individual ou de grupo, eventualmente a ser elaborado fora do espaço da aula;

Elaboração de um relatório dos procedimentos de análise do poema “Antipoética”, de Nuno Júdice, tal como desenvolvidos na(s) aula(s) de português de [data], com o apoio da ferramenta elaborada em 7.

Percurso 2

Este segundo percurso será certamente mais previsível, uma vez que tanto o poema em causa como, de forma mais geral, o autor, são conhecidos pelas relações que estabelecem com a ciência. Trata-se de “Lágrima de preta”, de António Gedeão – poema previsto na Lista de Obras e Textos para a Educação Literária do 7º ano, PMCPEB (Buescu *et al.*, 2015: 96). Por outro lado, como já atrás se disse, prevê-se na escrita do 7.º ano a redação de textos de diferentes géneros, entre os quais o relatório. De um ponto de vista teórico, poder-se-á questionar se o relatório corresponde a um género único, uniforme, ou se, pelo contrário, é pertinente considerar diferentes relatórios: por exemplo, os relatórios de contas serão exatamente idênticos a relatórios de visitas de estudo? Uma pesquisa rápida na internet permite verificar que estes serão, provavelmente, os textos que mais frequentemente circulam como relatórios, embora estejam longe de ser idênticos⁷. Ao nível do 7.º ano de escolaridade, essas e outras diferenças poderão ser secundarizadas – importando sobretudo centrar a aprendizagem da escrita de relatórios sobre alguns aspetos que se possam considerar como características próprias dos relatórios (partilhadas por diferentes relatórios). Também na Escrita para o 7.º ano (PMCPEB, Meta 14) se prevê a redação de “textos contemplando uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos e apresentando factos, definições, pormenores e exemplos; e uma conclusão.” (Buescu *et al.*, 2015: 76).

Em função dos aspetos destacados – e, naturalmente, do objetivo principal deste trabalho – desenharam-se as seguintes possibilidades:

1. Levantamento de tudo o que, no poema, remete para a atividade científica (através, por exemplo, de leitura ativa, a sublinhar os aspetos em causa).

⁷ O relatório de visita de estudo corresponde a um género escolar, como pode indiciar o objeto em causa (visita de estudo) e como atestam os vários documentos acessíveis na internet que pretendem ensiná-lo; já os relatórios de contas ou relatórios de atividades e contas são textos produzidos em contextos sociais, institucionais ou empresariais, e a sua ampla presença na internet corresponde a uma necessidade atual de disponibilização pública de informação dessa natureza, por parte das entidades em causa.

2. Sistematização dos aspetos identificados – envolvendo, por um lado, partilha do trabalho realizado individualmente ou a pares e, por outro, diálogo orientado, de forma a obter-se uma sistematização adequada, que identifique:

- a presença de vocabulário especializado (“tubo de ensaio bem esterilizado”; “os ácidos, as bases e os sais”; “cloreto de sódio”);
- a descrição de procedimentos de observação controlada (“Recolhi a lágrima”, “Olhei-a de um lado, de outro e de frente”, “Ensaiei a frio, experimentei ao lume”);
- o contexto de análise (laboratorial) evocado (“para a analisar”).

3. Redação de *definições* (ou de *verbetes* de enciclopédia científica), associados aos termos científicos identificados (*tubo de ensaio, esterilizar, ácido, base, sal*). No âmbito desta atividade, seria necessário organizar o trabalho de pesquisa para a recolha de informação (eventualmente com a colaboração de docentes da área das Ciências Físico-Químicas) e disponibilizar um exemplar de definição (e/ou de verbete), que pudesse funcionar como modelo e contribuir para “rotinizar” a escrita de definições⁸.

4. Redação de um *Relatório de análise laboratorial*, com base nos dados disponibilizados pelo poema *Lágrima de preta*.

- Primeira etapa, em grupos: leitura e análise de relatórios, se possível relacionados com o mesmo tipo de atividade. Sugerem-se dois, disponíveis na internet:

(i) Relatório de prática em laboratório, curso de Oceanografia da Universidade Federal do Maranhão, URL:

<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAFDzgAA/relatorio-pratica-laboratorio>

<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAFDzgAA/relatorio-pratica-laboratorio>

(ii) Relatório de atividade laboratorial de química, 2009-2010, URL: www.resumos.net/files/amoniacoe compostos de amonio.pdf

Apesar de se encontrarem também na internet muitos documentos, em diferentes formatos, sobre “como fazer um relatório”, a opção aqui assumida privilegia uma abordagem indutiva, como já atrás se referiu. Assim, cada grupo de estudantes deverá poder analisar dois exemplares de relatório, pelo menos, de forma a poder constatar características recorrentes (em vez de ser simplesmente exposto a um conjunto de características pré-estabelecidas)⁹.

- Sistematização das características do relatório (de análise) laboratorial (trabalho conjunto, coordenado e orientado pelo/a docente); com formulações que podem variar (e recorrer mais ou menos a metalinguagem), espera-se que sejam identificadas características organizacionais (as partes, ou secções, que devem integrar o relatório) e características enunciativas (tendência objetivante, marcada pelo apagamento da origem enunciativa);
- Redação de um relatório de análise laboratorial, a partir dos dados disponibilizados pelo poema;

⁸ Apesar de o PMCPEB não prever a redação de verbetes, este género pode perfeitamente exemplificar (com vantagem) os “textos expositivos/informativos” previstos na Meta 14 – Escrita, 7.º ano, atrás referida. De resto, como a formulação da mesma meta dá a entender, a definição corresponde mais a uma parte de um texto de determinado género (por exemplo, o verbete) do que a um texto (ou um género) em si mesmo.

⁹ Como é evidente, o facto de um dos procedimentos se apresentar, em princípio, como preferencial, não pode significar que o outro seja necessariamente impossível – sobretudo se não for sistematicamente o único método a ser utilizado, em todas as circunstâncias. Da mesma forma, o facto de se aconselhar que cada grupo possa observar pelo menos dois exemplares de relatório não exclui outras possibilidades: por exemplo, cada grupo trabalhar sobre um exemplar diferente, vindo a partilha dos grupos a evidenciar essas mesmas regularidades.

- Aferição da tarefa (eventualmente em trabalho de pares, com recurso ao documento de sistematização obtido em 4).

3.2. Do científico ao literário

Este último percurso surge na continuidade do que foi anteriormente apresentado. De facto, é possível constatar, a partir do poema anteriormente analisado, que aquilo a que se pode chamar linguagem objetiva pode constituir um recurso para a expressividade do poema (obviamente aliado a outros fatores decisivos, como a rima e a estrutura estrófica, determinantes para lhe conferir ritmo). Da mesma forma, importa perceber que os recursos expressivos que poderemos dizer convencionais (referindo-nos, dessa forma, às figuras de estilo que são supostas ser (re)conhecidas e identificadas) não são necessariamente exclusivos de textos de carácter literário. Esta descontinuação de estereótipos sobre o literário e o não literário pode ser evidenciada através de uma atividade simples, como a que a seguir se propõe¹⁰:

¹⁰ A atividade resultará provavelmente melhor se for uma primeira abordagem ao poema de Gedeão (para não ser imediatamente reconhecida) como tal.

1. Apresentação dos dois enunciados que se seguem, sem outros dados de contextualização e de forma bem legível:

Lágrimas: água (quase tudo) e cloreto de sódio.

Somos todos feitos de poeira das estrelas.

2. Leituras e interpretações, evidenciando o carácter objetivo da linguagem, no primeiro caso, e a dimensão poética do segundo (que parece constituir um caso de linguagem figurada).

3. Identificação dos textos originais: no primeiro caso, trata-se de “Lágrima de preta”, de António Gedeão, como já se sabe; o segundo enunciado foi retirado (e ligeiramente adaptado) de um artigo de divulgação científica do *corpus* do projeto Promover a Literacia Científica, disponível no sítio web do projeto (cf. http://www.literaciacientifica.pt/pdf_files/QS_0012_P_200.pdf)

4. Os dados assim disponíveis deverão permitir o reajustar das interpretações propostas em 3. e/ou de alguns estereótipos: como referido na introdução a esta atividade, um dos seus objetivos será o de sensibilizar os alunos para o reconhecimento de recursos envolvidos na expressividade poética (mais amplos do que a lista de recursos expressivos que são supostos conhecer e dominar). Este aspeto é claramente evidenciado pelo poema de Gedeão – podendo a análise agora proposta constituir a primeira etapa de sensibilização para o início do **Percurso 2**, em 3.1. A contextualização do enunciado original no artigo divulgação científica pode suscitar diferentes conclusões: entre outras, o facto de, afinal, não se tratar de linguagem figurada; a eventual diferença, do ponto de vista de efeito poético, entre “poeira das estrelas” e “poeira estelar”.

5. O passo seguinte elaborar uma síntese do artigo de divulgação científica, tirando partido do facto de o texto se apresentar estruturado em secções e dando cumprimento à Meta 13.3 – Escrita, 7.º ano: “Elaborar resumos e sínteses de textos expositivos/informativos” (Buescu *et al.*, 2015: 76).

6. Seria também possível desenvolver outra etapa, que consistiria em procurar em textos científicos ou de divulgação científica – nomeadamente, no *corpus* do projeto referido – a ocorrência de recursos expressivos (convencionais ou não).

4. Nota conclusiva

As propostas apresentadas não pretendem ser exaustivas e muito menos soluções prontas a utilizar. O principal objetivo deste trabalho consistiu em refletir e propor percursos possíveis, centrados numa lógica de observação dos textos e de descoberta do que eles têm para nos oferecer – articulando, na medida do possível, orientações programáticas e desafios suscitados pelos próprios textos. Nesse sentido, e num texto que procura implicações entre literacia científica e literacia literária, limitar-me-ei a concluir com uma reflexão de Prigogine (Nobel da Física em 1977):

Quando eu era moço, os meus professores tinham orgulho em mostrar que um problema físico dado admitia uma só solução; dizia-se então que se tratava de um problema “bem posto”. Hoje, ficamos felizes se mostrarmos que um problema físico bem posto pode admitir várias soluções, (...).

Prigogine (1990:203)

Fica a reflexão, a desafiar problemas bem postos – em textos literários e em textos científicos.

Referências bibliográficas

- Bronckart, J.P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux & Niestlé
- Bronckart, J.-P., Brun, J. & Roulet, E. (1991). Quelles directions de recherche pour la didactique du FLM?. In: *Etudes de linguistique appliquée*, 84, (111-120). Disponível em <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37338>
- Chiss, J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques* [Em linha], 137-138, 165-178. Disponível em <http://journals.openedition.org/pratiques/1158>.
- Coménio ([1649]1985). *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. (3.ª ed.). Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, J.; Caldeira Cabral, A.; Santiago, A. & Viegas, V. (2010). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Duarte, I. (1992). *Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo*. In Delgado-Martins, M. R.; Pereira, D.; Mata, A.; Costa, M. A.; Prista, L. & Duarte, I. (1992) *Didactica do português: seis estudos de linguística* (165-177). Lisboa: Colibri.
- Hudson, R. (1992). *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Marôco, J. (coord.) (2016). *Pisa 2015. Portugal. Vol. I: Literacia científica, literacia de leitura e literacia matemática*. Lisboa: IAVE, I.P.
- Miranda, F. & Coutinho, M. A. (2015). Les propriétés différentielles des genres et leurs implications didactiques. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 58: 17 - 26.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Edições Piaget. (ed. UNESCO, 1999)
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Paris: Editions Fayard.
- Oriol-Boyer, C. (1980). Lire pour écrire. Atelier d'écriture et formation des maîtres. *Pratiques*, 26, « Écrire en classe », 94-112.
- Pratiques*, 61, "Ateliers d'écriture" (1989).
- Prigogine, I. (1990). O homem e a natureza. In Gil, F. (org.). *Balanço do século* (191-216). Lisboa: INCM.
- Vygotsky, L. S. ([1934]1997). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Voloshinov, V. N. ([1927]1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.

Outras referências

Documentos normativos

- Buescu, H., Maia, L. ; Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Docentos_Disciplinas_novo_programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf
- Buescu, H., Morais, J.; Rocha, M. R. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Fontes dos textos analisados

- Júdice, Nuno (2014). Antipoética. In *O fruto da gramática*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gedeão, A. (1996). In *Poemas escolhidos*. Lisboa: Sá da Costa.
- Textos de divulgação científica
http://www.literaciacientifica.pt/pdf_files/QS_0012_P_200.pdf