

Literacia académica: a experiência de Linguagem e Comunicaçãoⁱ

Joana Vieira Santos [†]
Rute Soares [‡]

[†] CELGA-ILTEC, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal
jovieira@fl.uc.pt

[‡] CELGA-ILTEC, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal
rute.soares@fl.uc.pt

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da experiência pedagógica desenvolvida na opção Linguagem e Comunicação, considerando o seu contributo para a formação inicial e transversal dos estudantes do 1.º ano da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Em primeiro lugar, justifica-se a evolução dos objetivos de aprendizagem, conteúdos programáticos, metodologias de trabalho e de avaliação com o contexto socioeducativo de acesso ao ensino superior e com o perfil dos estudantes, muitos dos quais patenteiam, pela sua formação anterior, situações de iliteracia académica. As práticas explicitadas no artigo (com ênfase no debate em aula), que se destinam a facilitar a transição entre o ensino secundário e superior, desenvolver competências em pesquisa individual e trabalho colaborativo e promover um conhecimento transversal, são também enquadradas numa linha teórico-metodológica de iniciação às práticas académicas. Por fim, o artigo analisa comparativamente o ponto de vista dos estudantes e das docentes, com destaque para o modelo de teste com e sem consulta.

Da sùmula resulta a convicção de que a iniciação explícita à teoria e às práticas da comunicação, numa turma com estudantes de cursos distintos, pode auxiliar a transição entre níveis de ensino, contribuir para o diálogo entre áreas disciplinares e promover a literacia académica.

Palavras-Chave: Literacia académica, competência transversal, comunicação.

1 Contexto

As práticas pedagógicas da opção *Linguagem e Comunicação* (LC) foram desenvolvidas ao longo de 13 anos (2003/04 a 2015/16) com estudantes do 1.º ano das 13 licenciaturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC)ⁱⁱ. Apesar das sucessivas reformas curriculares, entre as quais se conta a adequação dos ciclos de estudo da FLUC a Bolonha, o lugar e estatuto desta unidade curricular (UC) na formação inicial e transversal dos estudantes tem-se mantido constante, ainda que os conteúdos e metodologias tenham evoluído.

No panorama de planos de curso que diversificam a eleição livre de unidades curriculares, objetivo potenciado ao máximo na mais recente reforma da FLUC, LC insere-se assim numa área curricular de *Iniciação*, destinada a facilitar a transição entre o ensino secundário e o ensino superior. Preenche portanto um nicho tornado necessário pela formação prévia dos estudantes do 1.º ano (ver 2.1.).

Desde o primeiro ano de funcionamento, a UC foi muito procurada, do que resultou um público não só numeroso (entre um mínimo de 162 inscritos em 2014/15 e um máximo de 325 em 2010/11) como também diversificado (ver 2.1.). Inicialmente, a proposta programática norteava-se para um objetivo simplificado: dotar esse público de competências para a exposição oral e escrita e para a construção de uma argumentação coerente e fundamentada em língua portuguesa. Incidia pois sobre mecanismos básicos da construção frásica e textual na expressão escrita. Contudo, foi-se verificando que os estudantes necessitavam sobretudo de um *forum* promotor de práticas de comunicação que, simultaneamente, permitisse um diálogo transversal entre áreas disciplinares diversas. Assim, ao fim de dois anos de funcionamento, introduziram-se alterações no sentido de dar maior relevo às práticas de comunicação (ver 2.2.).

Com efeito, independentemente de possuírem ou não formação adequada nas áreas disciplinares dos respetivos cursos, são manifestas as dificuldades nesta área, sentidas por muitos em contexto de avaliação como exames, trabalhos escritos ou apresentações orais (Barbeiro, Pereira e Carvalho, 2015, *i.a.*). As dificuldades traduzem-se, na maioria dos casos, em produções que fogem aos parâmetros de uma comunicação formal em contexto académico, ou por desconhecimento da estrutura composicional adequada aos géneros, ou por falta de correspondência entre os conteúdos e as tipologias textuais adequadas, ou pela presença de marcas subjetivas.

Esta lista não exaustiva aponta para uma situação que pode ser considerada de iliteracia académica no sentido em que, embora os estudantes dominem o saber das suas áreas disciplinares, não sabem comunicá-lo de acordo com o que é expectável no grau de ensino em que acabaram de ingressar. A situação é majorada pelo divórcio entre as práticas pedagógicas dos ensinos secundário e terciário, que, porém, não os afeta a todos da mesma maneira. Tal desigualdade resulta em parte do acesso massificado ao ensino superior (Education at a Glance – OCDE, 2015: 34). Quer no panorama nacional, quer no internacional, as universidades não são mais frequentadas apenas por uma elite socioeconómica, antes por uma população heterogénea a nível cultural, social, linguístico e até étnico. Contudo, sendo uma realidade transnacional (Hyland, 2009: 3-4; Nesi e Gardner, 2012: 3), a desigualdade afeta especialmente os estudantes portugueses, já que a área geográfica de proveniência (urbana ou rural) e as condições socioeconómicas da família determinam, com alguma consistência, o maior ou menor domínio de competências comunicativas em contexto formal. Por outro lado, os cortes de financiamento do ensino superior público, especialmente severos em Portugal, favorecem um perfil de universidade-empresa (Jessop, 2008: 14), com um estudante-cliente (pagador e financiador), em detrimento de um estudante-utente em processo de formação educativa. Criou-se pois uma necessidade premente de promover a todo o custo o sucesso escolar.

É nesta dinâmica compósita de necessidades que se inscreve a evolução das práticas pedagógicas de LC, que visam trabalhar diretamente na caixa de Pandora da comunicação e da linguagem académica (cf. Hyland, 2009: 5, ver 2.2.).

2 Descrição da prática pedagógica

2.1 Objetivos e público-alvo

O primeiro objetivo de LC é o de promover a consciência crítica dos estudantes no que toca a uma hermenêutica em que o próprio discurso acadêmico, mais do que veículo, se torna numa forma de fundamentar, construir e aferir conhecimento (Hyland, 2009: 10). Um segundo objetivo é o de contribuir para o sucesso ao longo de todo o percurso de formação, desenvolvendo competências em pesquisa individual e trabalho colaborativo, sem esquecer a promoção de um conhecimento transversal.

A consecução destes objetivos representa um desafio particularmente estimulante, dado o perfil multifacetado do público-alvo, que se manifesta desde logo no facto de os estudantes provirem de cursos e áreas disciplinares distintas (Arqueologia, Ciências da Informação, Estudos Artísticos, Estudos Clássicos, Estudos Europeus, Filosofia, Geografia, História, História de Arte, Jornalismo e Comunicação, Línguas Modernas, Português, e Turismo, Território e Patrimónios). Esta diversidade de cursos e respetivas áreas e subáreas disciplinares faz-se acompanhar de interesses também eles diferenciados. Assim, na perceção das docentes, os alunos de Jornalismo e Comunicação e de Línguas Modernas revelam maior interesse no que se refere aos *temas* tratados, ou seja, veem nesta UC uma oportunidade de aprendizagem no que toca à complexidade do fenómeno comunicativo, ao passo que alunos de Geografia e Turismo apresentam uma preferência pela aprendizagem de *práticas* discursivas em contexto académico. Além disso, o público-alvo caracteriza-se pela diversidade de motivações – se existem estudantes que procuram sobretudo a prática de debate e autoexpressão (*aprender fazendo*, como os de Estudos Artísticos), outros sentem-se primordialmente atraídos pela assimilação teórica de conhecimentos (*aprender ouvindo e lendo*, como os de História). Há ainda os que encaram LC como uma oportunidade de obter resultados imediatos e compensatórios de um ponto de vista estratégico (utilizar uma cadeira que até certo ponto valoriza competências já dominadas, para obtenção de uma nota mais alta).

Desta caracterização do público de LC – que não estaria completa sem menção aos problemas disciplinares inevitavelmente associados a um número demasiado elevado de inscritos por turma (média de 93, com alguns máximos de 116), e que exigem intervenção atempada das docentes – ressaltam inúmeras diversidades, que se manifestam cumulativamente numa multiplicidade de práticas de ensino-aprendizagem. Essas práticas estão associadas aos vários grupos de estudantes e podem ser compreendidas, em simultâneo, como efeito colateral de um percurso de aprendizagem indexado à formação específica do curso que frequentam (cf. o uso de documentos visuais e de dados numéricos em Geografia; o contacto com textos literários em Português; a familiaridade com as fontes em História e cursos afins; a prática das artes performativas em Estudos Artísticos; a relação com os media em Jornalismo, entre outros exemplos possíveis).

2.2 Metodologia

Para concretização dos objetivos, o trabalho com este público-alvo desenrola-se ao longo de 22 aulas de 105 minutos (tempo real), sendo as restantes ocupadas com apresentação, esclarecimento de dúvidas e testes (execução e correção). São trabalhados tópicos de comunicação que contextualizam as práticas sociodiscursivas características do ambiente académico, confrontando formas diferentes de interagir nas diversas comunidades de aprendizagem dos estudantes.

O trabalho é desenvolvido nas 2 aulas introdutórias e em dois blocos de 4 sessões (10 no total). Incorporando os contextos sociodiscursivos (Thomas *et al.*, 2004), são

diferenciados tipos e formas de comunicação: verbal, não verbal e paraverbal (Fiske, 1990); interpessoal, em grupo e pública (Beck, Bennett e Wall, 2001; Trenholm, 2001; Adler e Rodman, 2006; Beebe *et al.*, 2006, *i.a.*). Este quadro contextualizador (Santos, 2011) amplia o trabalho teórico-prático sobre comunicação humana (Goffmann, 1959; Hall, 1959; Hofstede, Hofstede e Minkov, 2010; Hakansson e Westander, 2013). Combina-se com frequência o “trabalho de campo” com o “estudo de caso”, através de observação de situações reais, imagens ou filmes, que são objeto de discussão entre os estudantes e posteriormente com as docentes, utilizando os modelos e as terminologias aprendidas em leituras dirigidas da bibliografia ou previamente esquematizadas. Nas restantes 12 aulas é expandido o trabalho de preparação para a comunicação académica, numa linha bastante comum em universidades anglófonas (Swales, 1990; Bailey, 2003; Hyland, 2009; Swales e Feak, 2009; Cargill e O’Connor, 2013; *i.a.*).

Dadas as características do público-alvo (cf. 2.1.), e procurando tirar partido da multidisciplinaridade, estimula-se o trabalho colaborativo, visto aqui através de um exemplo ilustrativo – uma tarefa coletiva, que consiste na preparação e animação de um debate em aula (duração máxima de 30 minutos), com calendarização por metas:

1. Organização de grupos de 5 elementos, com uma constituição uniforme ou mista (estudantes de um único curso ou de vários cursos). Esta organização, para estimular a responsabilização e aumentar a motivação, não tem a intervenção das docentes, a não ser que seja solicitada. Simultaneamente, o grupo escolhe uma data para o debate, numa das últimas aulas do semestre.
2. Escolha de um tema de debate, que conjugue obrigatoriamente um tópico de comunicação com um tópico indexável à área ou áreas disciplinares dos cursos dos estudantes. Esta fase e a anterior são habitualmente levadas a cabo no início do semestre, num prazo de 2-3 semanas.
3. Pesquisa de documentos de apoio, que podem assumir a forma de textos teóricos fundadores (cf. Beck, Bennett e Wall, 2004), filmes ou documentários fornecidos pelas docentes, pesquisados ou mesmo elaborados pelo grupo e sujeitos a aprovação. O trabalho é levado a cabo ao longo de 4-6 semanas.
4. Preparação de um esquema de apresentação que inclua excertos relevantes dos documentos e que é discutido em reunião do grupo com a docente de cada turma – prazo de 2 semanas.
5. Preparação de suportes técnicos (*slide show*, *Prezi*, entre outros).
6. Animação de debate em aula, com participação obrigatória de todos os membros do grupo na apresentação do tema (limite máximo de 3 minutos para cada um) e na interpelação dos colegas, caso estes não participem voluntariamente.

Os debates são casos de sucesso na perceção dos estudantes, não tanto pela prestação e pela motivação (ainda que ambas sejam altas), como sobretudo pelo facto de suscitarem discussão aprofundada sobre temas que, sendo específicos de uma dada área disciplinar, permitem confrontar toda a turma com informação aplicável a outros domínios. Aponta-se como exemplo o debate sobre *Preconceito Linguístico*. Animado por estudantes brasileiros de Português e baseado em trechos de Bagno (1999), despertou os colegas para as variedades linguísticas da língua portuguesa, correlacionando-as com a identidade nacional e o seu grau de aceitação em diferentes grupos sociais. Também o debate sobre *A imagem num olhar geográfico*, animado por estudantes de Geografia e baseado em Berger (1972: 7-10), sublinhou a importância das enciclopédias culturais e contextuais para a interpretação de imagens, tomando como exemplo-chave a *skyline* identitária de grandes cidades como Paris, Londres e New York. Por fim, o debate sobre *Diferenças na Comunicação entre Sexos*, animado por estudantes de Jornalismo e Comunicação, baseado num trecho de Tannen (1990: 74-76) e em entrevistas feitas a docentes, funcionários e estudantes da FLUC (das quais foram projetados pequenos excertos), demonstrou a diferença de pontos de vista sobre comunicação.

Havendo muitos outros exemplos possíveis, estes três ilustram a possibilidade de partilha de conhecimentos entre diferentes áreas disciplinares, que constitui um estímulo ao trabalho colaborativo. Além disso, dado que se aproxima de práticas pedagógicas comuns no ensino secundário, o debate contribui também para facilitar a transição para as práticas do ensino superior. No entanto, o seu principal ponto forte é o facto de constituir uma forma de *aprender fazendo* em que os estudantes contactam em primeira mão com a transversalidade do conhecimento.

2.3 Avaliação

As práticas pedagógicas descritas na secção 2.2. são avaliadas recorrendo ao ponto de vista dos estudantes, obtido através de inquéritos lançados na plataforma *inforestudante (Nónio)*ⁱⁱⁱ entre 2011/12 e 2015/16, e que avaliam cada unidade curricular. A informação é complementada com recolha informal em aula e com o ponto de vista das docentes.

Nos inquéritos, obteve-se um total de 696 respostas (num universo total de 930 estudantes ao longo dos últimos 5 anos letivos), que avaliam a UC numa escala de 1 a 5 (sendo 1 a nota mínima e 5 a máxima). A fiabilidade dos resultados é garantida pelo facto de esses critérios terem sido estabelecidos externamente no âmbito do Sistema de Gestão de Qualidade Pedagógica da Universidade de Coimbra (SGQP). Dado que existem diferentes turmas e docentes, a tabela 1 (ver infra) apresenta as respostas por ano letivo. A análise subsequente considera uma média de notas, obtida a partir do resultado máximo e do resultado mínimo.

Tabela 1: Resultados dos inquéritos pedagógicos

Anos	Total de respostas	(i) Qualidade das aprendizagens	(ii) Perceção dos estudantes sobre os resultados da aprendizagem que conseguiram alcançar	(iii) Clareza de programas / objetivos / critérios de avaliação	(iv) Adequação de métodos e critérios de avaliação	(v) Articulação entre teóricas e práticas	(vi) Participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem	(vii) Desenvolvimento da análise e reflexão crítica	(viii) Perceção dos estudantes sobre a sua própria prestação
2011/12	171	4.1	4.1	4.15	4.2	4.1	3.85	4.1	4.05
2012/13	129	4.15	4.15	4.25	4.15	4.1	3.9	4.1	4
2013/14	130	4.1	4.1	4.1	4.15	4.1	3.85	4	4.05
2014/15	117	4.1	4.1	4.25	4.2	4.25	3.7	3.95	4.05
2015/16	149	4	3.95	4.25	4.1	4.15	3.65	3.85	3.85

De entre os diferentes critérios do SGQP, analisam-se no presente artigo os que se consideram mais pertinentes. Assim, os critérios (i) *Qualidade das aprendizagens* e (ii) *Perceção dos estudantes sobre os resultados da aprendizagem que conseguiram alcançar* foram avaliados com médias de 4.09 e 4.08, respetivamente. Pelo contrário, os critérios (vi) *Participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem* e (vii) *Desenvolvimento da análise e reflexão crítica*, apesar das tarefas colaborativas acima mencionadas, merecem notas inferiores (3.79 e 4). O paradoxo é parcialmente explicado pelo número excessivo de inscritos, que impede as oportunidades de envolvimento na aula. Destaca-se que, nos anos letivos em que foram introduzidos os debates (ver 2.2.), a nota do critério (vii) é mais alta (entre 4 e 4.1).

Já os critérios (iii) *Clareza dos programas, objetivos, e critérios de avaliação* e (v) *Articulação entre trabalho teórico e prático* apresentam notas de 4.20 e 4.14. Também o critério (iv) *Adequação dos métodos e critérios de avaliação* merece nota de 4.16, apesar de esses métodos serem muito tradicionais: testes periódicos e / ou exames finais, complementados quando possível com informação quantitativa de algumas tarefas feitas em aula ou em casa. Na verdade, em anos anteriores aos constantes da tabela, foi experimentado o teste com consulta, que teve resultados fortemente negativos.

As principais razões para esses resultados negativos residem na dificuldade em gerir o abundante material que é disponibilizado no *Nónio* (documentação em suportes variados, bibliografia crítica, apontamentos das aulas, trabalhos de colegas, entre outros). Pelo seu historial de formação prévia, especialmente no que toca à experiência da consulta bibliográfica e de recolha de informação fidedigna, devidamente referenciada, os estudantes não possuem ainda competências para reunir esse material num suporte único de fácil consulta. Em segundo lugar, também estranham uma avaliação com perguntas de desenvolvimento, em número reduzido, direcionadas para consulta de fontes, que convocam conjuntamente competências de gestão de informação, pensamento crítico e sua expressão, além de pressuporem concetualização teórica, uso de terminologia especializada e utilização de material original (como exemplos ilustrativos). Não é exequível que tais competências de literacia académica sejam adquiridas no espaço de um semestre. Assim, esta forma de avaliação não tem sido praticada nos últimos anos, inclusive por sugestão dos próprios estudantes.

3 Conclusões

Numa sùmula dos pontos fortes e fracos da disciplina, em primeiro lugar, as práticas pedagógicas explicitadas no presente artigo aproveitam as mais-valias da diversidade do público-alvo (ver 2.1.), com destaque para atividades sobre discurso académico como o debate em aula (ver 2.2.).

Pelo lado negativo, as condições práticas de funcionamento, ainda não satisfatórias devido ao elevado número de estudantes, mas, acima de tudo, pela magnitude do objetivo principal, que consiste em promover a literacia académica dos estudantes do 1.º ano, não têm suscitado uma avaliação totalmente positiva da UC, pelo menos na perceção das docentes.

Não obstante, há uma maioria de avaliações positivas nas respostas aos inquéritos, o que indicia um grau de satisfação global com as práticas pedagógicas (ver 2.3.). Assim, pelo lado positivo, os estudantes ficam sensibilizados para a transversalidade do conhecimento, a importância da sua comunicação adequada em contexto académico e a diversidade na comunicação em espaços multidisciplinares.

Pode pois concluir-se que a UC está adequada ao público-alvo, especialmente porque as práticas pedagógicas têm de facto contribuído para facilitar a transição entre o ensino secundário e terciário. Além disso, a iniciação explícita à teoria e às práticas da comunicação, numa turma com estudantes de cursos distintos, contribui para o diálogo entre áreas disciplinares e promove a literacia académica, o que, só por si, justificaria a formação proporcionada por *Linguagem e Comunicação*.

4 Referências

- Adler, R. and Rodman, G. (2006) *Understanding Human Communication*, Oxford University Press, Oxford, UK.
- Bagno, M. (1999) *Preconceito Lingüístico, o que é, como se faz*, Editora Loyola, São Paulo, Brasil.
- Barbeiro, L., Pereira, M.L. and Carvalho, J. (2015) Writing at Portuguese Universities: Students' Perceptions and Practices, *Journal of Academic Writing*, Vol. 5, No. 1, pp. 74-85. DOI: <http://dx.doi.org/10.18552/joaw.v5i1.169> (access 17-06-2016).
- Bailey, S. (2003) *Academic Writing. A Handbook for International Students*, Routledge, London, UK.
- Beck, A., Bennett, P. and Wall, P. (2001) *AS Communication Studies: The Essential Introduction*, Routledge, London, UK.
- Beck, A., Bennett, P. and Wall, P. (2004) *Communication Studies: The Essential Resource*, Routledge, London, UK.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*, Penguin, Londres, UK.
- Cargill, M. and O'Connor, P. (2013) *Writing Scientific Research Articles – strategy and steps*, Wiley / Blackwell, London, 2nd. edition.
- Education at a Glance – OCDE Indicators 2015, disponível em <https://data.oecd.org/>, (access 14-06-2016).
- Fiske, J. (1990) *Introduction to Communication Studies*, Routledge, London, UK.
- Goffman, E. (1959) *The presentation of self in everyday life*, Doubleday, New York, USA.
- Hakansson, G. and Westander, J. (2013) *Communication in Humans and Other Animals*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, The Netherlands.
- Hall, E. T. (1959) *The silent language*, Doubleday, New York, USA.
- Hofstede, G., Hofstede, G. van and Minkov, M. (2010) *Cultures and Organizations: software of the Mind – Intercultural cooperation and its importance for survival*, McGraw Hill, New York, USA.
- Hyland, K. (2009) *Academic Discourse – English in a Global Context*, Continuum, London, UK.
- Jessop, B. (2008) A cultural political economy of competitiveness and its implications for higher education, in Jessop, B., Fairclough, N. e Wodak, R. (Eds.), *Education and the Knowledge-based Economy in Europe*, Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands, pp. 11-39.
- Nesi, H. and Gardner, S. (2012) *Genres across the disciplines – Student writing in higher education*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Santos, J.V. (2011) *Linguagem e Comunicação*. Almedina/CELGA, Coimbra.
- Swales, J. (1990) *Genre Analysis – English in academic and research settings*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Swales, J. and Feak, C. (2009) *Commentary for Academic Writing for Graduate Students: essential tasks and skills*, University of Michigan Press, Ann Arbor, USA.
- Thomas, L. *et alii* (2004) *Language, Society and Power – an Introduction*, Routledge, London, UK.
- Trenholm, S. (2001) *Thinking through Communication – an introduction to the study of human communication*, Allyn & Bacon, Boston, USA, 3rd. edition.
- Tannen, D. (1990) *You just don't understand – Women and Men in Conversation*, Ballantine Books, New York, USA.

ⁱ Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Projeto Estratégico do CELGA-ILTEC, Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra (POCI-01-0145-FEDER-006986), cofinanciado pelo Governo de Portugal, através da Fundação para a Ciência e Tecnologia, e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) da União Europeia, através do COMPETE – Programa Operacional Conhecimento e Inovação (POCI).

ⁱⁱ As autoras agradecem reconhecidamente a todos os estudantes que produziram os materiais referidos neste artigo, utilizados mediante declaração de consentimento informado.

ⁱⁱⁱ Esta plataforma (*Nónio* na designação corrente) conjuga interfaces entre docentes (*infordocente*), funcionários (*inforgestão*) e estudantes (*inforestudante*) e inclui valências semelhantes às da *Moodle* (disponibilização de materiais, fórum de discussão, diário de aluno, etc.).