



## Representações sociais: vozes de alunos do 10.º ano sobre a disciplina de Português e a sua aprendizagem

### Social Representations: student's voices about Portuguese as a school subject and its learning

**Maria Conceição Pimenta**

Departamento de Educação e Psicologia – Universidade de Aveiro, Portugal  
[mariasimoes@colegiocalvao.org](mailto:mariasimoes@colegiocalvao.org)

**Rosa Maria Faneca**

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores  
Departamento de Educação e Psicologia - Universidade de Aveiro, Portugal  
[rfaneca@ua.pt](mailto:rfaneca@ua.pt)

#### Resumo:

O presente artigo pretende divulgar algumas conclusões de um projeto desenvolvido no âmbito da didática do Português, tendo como questões de investigação a avaliação que os alunos do 10.º ano do Ensino Secundário fazem das competências adquiridas na disciplina de Português; que representações têm desta disciplina; que relação estabelecem com a disciplina e como agem para proceder à sua aprendizagem, tendo em conta expectativas pessoais, académicas e profissionais. Para o efeito, desenvolveu-se, no ano letivo de 2014-2015, um estudo de caso, de cariz qualitativo. Foi dada a voz, por meio de um inquérito por questionário e de produções escritas, a alunos de uma turma do curso científico-humanístico, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, das variantes científico-tecnológica e línguas e humanidades de uma escola do distrito de Aveiro.

A análise de dados, daí resultante, mostra que os inquiridos se relacionam com a disciplina numa perspetiva pragmática que acaba por condicionar a forma como gerem as suas aprendizagens. Fica, portanto, seriamente comprometida a relação destes alunos com a vertente estética e literária da disciplina, bem como a finalidade que a disciplina tem de promover o acesso a um capital cultural. Estes resultados são profícuos pelo contributo para o entendimento da forma como as representações dos alunos influenciam as suas aprendizagens, constituindo indicadores determinantes para ação pedagógica e didática do professor de Português.

**Palavras-chave:** Representações sociais, ensino-aprendizagem da língua portuguesa, disciplina de português, língua materna, ensino secundário

#### Abstract:

This article aims to disclose some conclusions of a project developed within the teaching of Portuguese. It contributes to the clarification of the following research questions: how these students assess their command of acquired skills in Portuguese language; what are their representations of the Portuguese language as a school subject; what relationships do they establish with this



subject and the strategies they apply in learning it (bearing in mind their personal, academic and professional expectations). For this purpose, the present qualitative oriented case study was carried out in 2014-2015. Through the use of a questionnaire survey and written assignments the word was given to a class of students, aged 15 to 18, of a school in the Aveiro district attending a scientific-humanistic course - branches of science and technology and languages and humanities

The data analysis shows that the respondents relate to Portuguese as a school subject in a pragmatic perspective, which ultimately conditions the way they deal with their learning. The students' relationship with the esthetical and literary aspects of the Portuguese language as well as the purpose of this subject to promote the access to cultural enrichment are therefore seriously compromised. These results are fruitful as they contribute to the understanding of the way in which these representations of the students influence their learning, thus constituting key indicators for the pedagogic and the didactic action of the Portuguese teacher.

**Keywords:** Social representations, learning of the Portuguese language, Portuguese as a school subject, secondary education

## Résumé:

Dans cet article, nous présentons quelques conclusions d'une étude en didactique du portugais afin de rendre compte des représentations que les élèves de seconde ont de la discipline de portugais et de son apprentissage. Ainsi, comprendre comment ces élèves évaluent leur maîtrise des compétences acquises ; identifier les représentations qu'ils ont de la discipline de portugais ; comprendre la ou les relation(s) qu'ils entretiennent avec cette discipline, tenant compte de leurs attentes personnelles, académiques et professionnelles, constituent les objectifs de cette étude. Nous avons mené une étude de cas qualitative, méthode par laquelle nous avons recueilli des données auprès des élèves d'une classe d'une école du district d'Aveiro en 2015-2016. Parmi ces élèves, âgés de 15 à 17 ans, seize suivent la filière littéraire et dix suivent la filière scientifique. Nous leur avons donné la parole par le moyen d'un questionnaire et d'une production écrite.

L'analyse des données nous montre que les élèves interrogés se rapportent au portugais comme sujet scolaire dans une perspective pragmatique, ce qui conditionne finalement la façon dont ils gèrent leurs apprentissages. Leur relation avec la dimension esthétique et littéraire de la discipline de portugais est, donc, mise en cause, ainsi que la finalité de promouvoir l'accès à un capital culturel. Ces résultats sont enrichissants dans la mesure où ils permettent de comprendre comment les représentations des élèves influencent leurs apprentissages, constituant ainsi des indicateurs clés de l'action pédagogique et didactique du professeur.

**Mots-clés:** Représentations sociales, apprentissage de la langue portugaise, discipline de portugais, enseignement secondaire



## Introdução

Na relação com o mundo envolvente, somos constantemente chamados a fazer interpretações e avaliações que presidem à tomada de decisões, regulando as nossas atitudes. Estes processos não resultam, na maior parte das situações, de uma análise racional e objetiva da realidade, mas antes de um saber comum construído no percurso histórico e na vivência quotidiana de cada indivíduo, cruzando dados objetivos e experiências subjetivas. Assim, experiência social e a sua individualização, aspirações e expectativas da sua concretização, objetividade e subjetividade constituem pensamentos e visões da realidade por parte de todo o indivíduo. Toda esta complexidade condiciona as interações dos indivíduos com o mundo que os rodeia. Trata-se de uma forma de conhecimento habitualmente designado de "senso comum" que é visto por Jodelet (1994, p. 36) como "une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social".

Assim, para compreender as representações sociais dos alunos sobre a disciplina de Português e a sua aprendizagem, torna-se necessária uma reflexão que clarifique os conceitos centrais. Analisar e compreender o papel das representações sociais no campo da didática do Português constitui, portanto, uma tentativa de explicitar a forma como os alunos de 10.º ano se relacionam com a disciplina de Português. Interessa-nos, para esse entendimento, avaliar os condicionamentos que presidem à existência dessas representações e a função que assumem na relação que os alunos estabelecem com a disciplina de Português e a sua aprendizagem, de acordo com as suas aspirações.

Os textos normativos, sujeitos a alterações programáticas, permitem-nos perceber o lugar que a disciplina de Português ocupa na formação escolar dos alunos e determinar quais as competências que estes devem adquirir. A aprendizagem da língua da comunidade em que o cidadão se insere é determinante para o processo de socialização e aculturação, permitindo uma efetiva integração nessa sociedade, para além de promover o desenvolvimento cognitivo, o aprofundamento da capacidade crítica, o apuramento da sensibilidade e a potenciação da fantasia lúdica e da criatividade individuais (Leal, 2009). Reconhecendo-se, assim, o valor individual e social da aprendizagem do Português, é de todo o interesse compreender a relação que os alunos desenvolvem com a disciplina e como veem a sua aprendizagem. Pretendemos, com esta investigação, contribuir para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem que envolve as representações de alunos de 10.º ano sobre a disciplina de Português e a gestão das suas aprendizagens. Neste sentido, procedemos à análise das representações dos participantes que possibilitaram chegar aos resultados aqui apresentados.

### 1.1. Representações sociais: interpretações e relações com a realidade

O conceito de representações sociais surge na sociologia e na psicologia social e desenvolveu-se a tal ponto que se pode perceber os seus fundamentos como um conceito transversal que se encontra em várias áreas das ciências humanas e sociais, nomeadamente no campo da educação (Gilly, 2003). O sucesso deste conceito, que testemunha o interesse dedicado aos fenómenos coletivos e, em particular, às regras que regem o pensamento social, leva Abric (1997, p.11) a concluir que:



*“le repérage de la vision du monde que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position est reconnu comme indispensable pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales”.*

Resultante de uma apropriação pelo indivíduo ou pelo grupo, toda a realidade é reconstituída no sistema cognitivo e integrada no seu sistema de valores dependentes da história e do contexto social e ideológico que envolve todo o indivíduo. Jodelet (1994) considera que as representações sociais, enquanto sistemas de interpretação regentes da nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam condutas e comunicações sociais. As representações sociais vão, então, determinar os comportamentos e práticas.

## 1.1. As representações sociais e a didática da Língua (DL)

Gilly (2003) estuda as representações recíprocas professor-aluno associadas a papéis institucionais. As relações que se formam entre língua, sujeito, identidade e cultura, transformadas em representações são um forte marco de interesse para a DL porque o conceito de representação está presente no ensino (logo, também na aprendizagem) da língua. Ao falarmos de língua, referimo-nos, também, à identidade do sujeito, ao poder de nomeação, a afetos, a cognição, a história e a sociedade.

Dabène (1997) aponta diversos critérios que influenciam as representações dos discentes acerca de uma língua bem como as suas atitudes face à mesma. Verificou, no seu estudo, que os aprendentes valorizam a língua, tendo em conta critérios económicos, sociais, culturais e epistémicos. A autora afirma mesmo que “Le statut d'une langue a un effet direct sur les attentes et les attitudes des apprenants, et par conséquent sur leurs conduites d'apprentissage” (ibidem p. 22). Justifica-se, assim, analisar as representações que os alunos fazem do domínio que têm das competências da língua portuguesa, meio e objeto de comunicação no âmbito da disciplina de Português, com o objetivo de compreender as suas atitudes face à mesma. Tanto mais quando se trata de uma disciplina de carácter obrigatório do currículo nacional.

Ainda no campo da DL, Cardoso e Álvares Pereira (2014) referem a estreita ligação entre o domínio da Língua Portuguesa, na dimensão da “escrita escolarizada”, e o poder socioprofissional. Alguns estudos defendem, assim, que na vida ativa “o poder é manifestamente exercido por aqueles cuja identidade pessoal é conforme com a cultura de escrita” (Rey, 2007, p. 36). Todavia, este autor desvaloriza a posição meramente determinista que atribui um papel de destaque à influência social e cultural. Efetivamente, Charlot (1997) defende haver uma construção individual, na relação com a língua, dado que os indivíduos precessão de uma forma singular as informações que provêm do seu meio familiar e social e os significados que atribui às suas práticas.

Em suma, as línguas são “objetos particularmente férteis em termos de representações que a elas se referem” (Faneca, 2011, p.131) e, verificando-se a influência que as representações sobre as línguas podem ter relativamente às aprendizagens, devem ser vistas como fator essencial no ensino e na aprendizagem dos alunos.



## 2. Ensino e aprendizagem da disciplina de Português

A disciplina de Português assume um lugar central nos currículos escolares pela especificidade que a define ser, "ao mesmo tempo, veículo e objeto do ensino e aprendizagem" (Reis, 2011, p.15), cabendo ao professor enquanto mediador deste processo a missão de "escrever bem, falar bem e ler bem e com gosto" (Reis, 2011, p. 18). O professor interage com o aluno em contexto de sala de aula, comunicando com recurso à língua-padrão que, por sua vez, é o objeto de aprendizagem. É dessa interação entre o aluno e o professor, promotora da construção de discursos próprios, que os processos de ensino e aprendizagem tomam forma na disciplina de Português.

Nas duas últimas décadas, assistimos a um reformular dos programas de Português, tendo sido homologado em 2009 o Programa para o Ensino Básico cuja implementação no 3.º Ciclo data do ano letivo de 2011-2012 (Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro). A par deste programa, surge outro documento regulador da prática pedagógico-didática da responsabilidade do Ministério de Educação que define Metas Curriculares para todo o Ensino Básico, homologado em 2012 (Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto).

O programa em vigor no Ensino Secundário, homologado em 2001, criou a designação de Língua Portuguesa para a disciplina (Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro), posteriormente alterada para Português em 2004, na sequência da suspensão do Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, e da publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. A partir do ano letivo de 2015/2016 prevê-se a implementação de metas curriculares (MC) no 10.º ano de escolaridade, conforme Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. No entanto, no ano letivo de 2014/2015, os alunos que frequentam o 10.º ano, foram já sujeitos às MC enquanto frequentaram o terceiro ciclo do Ensino Básico (EB) e realizaram, no ano letivo 2013/2014, o exame nacional de 9.º ano que refletiu já estas novas orientações.

Estas sucessivas mudanças nos programas e gestão curricular dos mesmos refletem a necessidade de encontrar soluções com o intuito de evitar o comprometimento do sucesso académico e profissional dos alunos portugueses (Sim-Sim, 2012). As MC surgem de modo a identificar e operacionalizar os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos, respeitando a sua ordem de progressão e tendo em consideração os processos necessários.

Reis (2011) rejeita uma visão mecanicista do ensino e defende que a sua missão é de "formar cidadãos". De igual forma, para Amor (2004), a aprendizagem consiste na apropriação e desenvolvimento de competências, de capacidades de mobilização e de elaboração de conhecimentos, de construção de atitudes e valores. Tudo isto acontece no espaço da disciplina de Português onde a língua assume o estatuto de materna e de língua-padrão. A aprendizagem da disciplina deve, então, centrar-se nas competências do domínio da compreensão oral e escrita, da expressão oral e escrita, da leitura e do conhecimento explícito da língua.



## 2.1. Competências essenciais em Português definidas pelo Ministério da Educação (ME)

Considera-se que a aprendizagem da língua padrão<sup>1</sup> pelo domínio das suas competências que possibilitem o seu uso fluente e apropriado é a única forma de prevenir que razões sociológicas conduzam ao insucesso escolar, à discriminação e exclusão (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997). Tal posição advém do fenómeno de democratização do ensino conducente a uma escolaridade obrigatória que se prolonga até ao ensino secundário e que traz, para a escola, jovens portadores de variedades linguísticas diferentes.

São os objetivos que mobilizam as competências essenciais que vão sendo desenvolvidas no sentido cada vez mais adequado, exigente, sofisticado e diversificado. Assim, espera-se que o aluno, no final do EB, compreenda formas complexas do domínio oral exigidas para o prosseguimento de estudos; leia com fluência e seja eficaz na seleção das estratégias adequadas ao fim em vista; seja fluente e adequado na expressão oral em contextos formais; seja natural e correto no uso multifuncional da escrita; por último, que desenvolva a consciência linguística com objetivos instrumentais para a aprendizagem das restantes competências essenciais. O programa do Ensino Secundário<sup>2</sup> contempla estas competências (entendidas como domínios da competência de comunicação), embora privilegie a consciência linguística e metalinguística, pretendendo que o aluno seja capaz de interagir de forma adequada, oralmente e por escrito, nas diversas situações do quotidiano.

## 2.2. Competências essenciais esperáveis em alunos a iniciar o 10.º ano e descontinuidade na aplicação do Programa do Secundário

O programa de Português do Ensino Básico de 2009 apresenta os conteúdos de natureza conceptual e descritiva que ativam competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas, como resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada para situações e usos particulares de língua, visando o conhecimento sistematizado de estruturas e de práticas de português-padrão. Esta pedagogia orientada rege-se pelo princípio da progressão, segundo o qual as competências mantêm-se ao longo dos vários anos e ciclos durante os quais são alargadas e aprofundadas de acordo com crescentes níveis de desempenho. Desta forma, procura-se garantir a continuidade e coerência no processo de aprendizagem dentro de cada ciclo como também ao longo dos ciclos.

Ora, se as práticas pedagógicas e didáticas do 10.º ainda não se encontram, no ano letivo de 2014/2015, em articulação com estas metas, verifica-se uma rutura de continuidade e, em certa medida, de coerência na transição do Ensino Básico para o Ensino Secundário. Por outro lado, espera-se que os alunos no 10.º ano, cujas competências essenciais se encontram, *a priori*, validadas por meio de todo um processo de avaliação que culmina no exame nacional, dominem efetivamente essas competências de acordo com os níveis de desempenho. Assim, espera-se que os alunos tenham o nível de mestria em língua materna (entendida, aqui, como objeto da disciplina

1 Cf Programa de Português para o EB de 2009 e Currículo Nacional de Português do EB (2001)

2 Cf Programa de Português para o Ensino Secundário (2001)



de Português) requerido para a entrada na vida ativa e para prosseguimento de estudos (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997). Espera-se, portanto, que os alunos, ao iniciarem o ensino secundário, dominem estas competências, consideradas decisivas "no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania" (Currículo Nacional Ensino Básico, 2001, p. 31). Já o Programa do Ensino Secundário de 2001, que assenta num modelo comunicacional, concede particular importância ao desenvolvimento do conhecimento metalinguístico. Assim, o conhecimento explícito, reflexivo e sistemático sobre o funcionamento da língua desempenha um papel determinante no desenvolvimento das competências da expressão e compreensão oral e escrita. Todavia, da articulação solidária de uma reflexão linguística com a literária poderão resultar vantagens no campo da didática (Duarte, 2008).

### 3. Representações dos alunos sobre a disciplina de Português e a sua aprendizagem

#### 3.1. Apresentação do estudo empírico

O percurso de investigação do objeto de estudo seguiu o método qualitativo<sup>3</sup> e inscreve-se no *design* do estudo de caso por se centrar na compreensão de fenómenos como o da relação e expectativas relativamente à disciplina de Português e permite uma análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico. Assim, estuda-se a realidade sem a fragmentar e é garantida a respetiva contextualização (Almeida & Freire, 2008; Morgado, 2012). Nesta perspetiva é de salientar o rigor exigido ao professor-investigador que dar sentido à realidade sem a contaminar com a sua perspetiva, embora o seu olhar seja subjetivo, na medida em que também é construtor de interpretações e de significados (Morgado, 2008; Amado, 2013).

Deste modo, situamo-nos num paradigma interpretativo, o que permite ao professor-investigador entrar no mundo dos alunos e compreender os significados e os sentidos que atribuem à disciplina de Português e à sua aprendizagem. Trata-se de um estudo empírico que pretende dar voz a um grupo de alunos, em particular, circunscrito a um determinado contexto. "Explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto" (Amado, 2009, p.123).

Como se privilegia a profundidade da análise em detrimento da abrangência, complementámos os resultados do questionário com produções escritas. Pretende-se, assim, um questionamento sistemático, procurando manter a coerência interna com as questões de investigação (Costa, Neri de Souza & Neri de Souza, 2014). Procedemos, ainda, à análise de conteúdo<sup>4</sup>, de onde brotaram conclusões circunscritas à relevância dos dados sujeitos à triangulação das diferentes fontes. Yin afirma, neste sentido, "com a convergência de evidências, a triangulação dos dados ajuda a reforçar a validade do construto do seu estudo de caso" (2015, p. 125).

3 Cf com as características consagradas por Stake (2007)

4 A análise de conteúdo estrutura a informação e potencia a revelação de "indícios invisíveis" (Bardin, 2014, p.147)



### 3.2. Objetivos e questões de investigação

Este estudo visa a compreensão das relações que alunos de 10.º ano estabelecem com a disciplina de Português e a sua aprendizagem, com o intuito de produzir conhecimento e de poder contribuir para uma possível adequação do processo de ensino e de aprendizagem às necessidades destes alunos. Para o efeito, procurámos i) identificar representações que os alunos têm da disciplina de português e da sua aprendizagem; ii) perceber como é que os alunos avaliam o domínio que têm das competências adquiridas na disciplina; e iii) aferir as representações relativas às facilidades/dificuldades e ao relacionamento destes alunos com a disciplina, tendo em conta expectativas pessoais, académicas e profissionais.

Por conseguinte, é nossa intenção dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Que importância e valor atribuem os alunos à língua-padrão?
2. Como é que os alunos relacionam as expectativas relativamente ao futuro profissional e o uso do português-padrão adquirido em meio escolar?
3. Como avaliam os alunos as competências que detêm do Português?
4. Que representações evidenciam acerca da disciplina de Português?
5. Em que medida as representações que os alunos fazem da disciplina interferem na aprendizagem da língua-padrão?

O carácter específico da realidade educativa que se proclama dinâmica e interativa encontra, na investigação qualitativa, o objetivo de compreender os sujeitos com base no seu ponto de vista.

### 3.3. Instrumentos de recolha de dados

O Inquérito por questionário revelou-se um importante instrumento de recolha de dados por permitir modalidades de perguntas diversas, o anonimato e, por conseguinte, a autenticidade das respostas (Pardal & Correia, 1995). Da combinação de 35 perguntas de respostas fechadas e abertas, de escolha múltipla e de avaliação, organizadas em 7 secções, resultou o questionário que segue a estrutura abaixo apresentada, tendo em conta os objetivos inerentes às perguntas colocadas.

Quadro 1 – Objetivos e perguntas do inquérito por questionário

Objetivos	Perguntas
I - Caracterizar os alunos através de dados gerais.	1. Idade 2. Sexo 3. Nacionalidade 4. Local de nascimento



II - Caracterizar o meio sociocultural do aluno e hábitos comunicacionais em família.	5. Habilitações literárias dos pais 6. Situação profissional dos pais 7. Atividades em família. 8. Hábitos de leitura dos pais.
III - 3.1. Definir o perfil linguístico ou os perfis linguístico e cultural dos alunos;  3.2. Caracterizar a relação que os alunos têm com a língua portuguesa: - nas leituras que fazem; - na comunicação oral e escrita.	9. Atividades culturais e/ou desportivas realizadas fora da escola. 10. As línguas que fala em casa. 11. Em que medida as pessoas (pais/ irmãos, professores, amigos/colegas, outros) contribuem para a aprendizagem da língua portuguesa? 12. Que registo da língua portuguesa usa e em que situações? 13. Com quem costuma comunicar mais? 14. Por que meios costuma comunicar com pais, amigos e colegas (net, mensagens, skype, telefone, cartas, em conversa presencial) e porquê? 15. Que assuntos costumam dominar as conversas com a família, os amigos, os colegas? 16. Hábitos e géneros de leituras. 17. Hábitos e objetivos de escrita nos tempos livres.
IV - 4.1. Definir perfis de alunos quanto ao seu envolvimento escolar, a orientação vocacional e o aproveitamento escolar; 4.2. Caracterizar a forma como os alunos gerem as suas aprendizagens na disciplina de Português.	18. Pertencem a um núcleo?/Qual? 19. Em que curso se encontra matriculado? 20. Reprovou? 21. Como avaliam a sua competência comunicativa oral e escrita em português? 22. Caso tenham dificuldades, quais as estratégias para as ultrapassar? 23. Em quem procuram ajuda para ultrapassar as dificuldades? 24. Que resultados pretendem obter na disciplina? 25. Tomam medidas para aprofundar conhecimentos escolares?
V - Definir representações da disciplina de Português.	26. O que os alunos entendem por "disciplina de Português", descrevendo-a em três adjetivos? 27. Que importância tem a disciplina de Português? 28. Em que medida as aulas de Português contribuem para a compreensão de enunciados orais e escritos, para a aquisição e enriquecimento do vocabulário, para a expressão oral e escrita, e para a comunicação de outras disciplinas? 29. Os alunos gostam da disciplina de Português e porquê?



VI - Caracterizar a perspectiva dos alunos sobre a forma como os professores falam.	30. Os professores de outras áreas disciplinares contribuem para a aprendizagem do português-padrão? 31. O professor de Português fala de forma diferentes dos pais e dos outros professores?
VII - Caracterizar as expectativas dos alunos relativamente ao futuro pessoal, profissional e social.	32. Os alunos pretendem continuar a estudar depois do 12º ano? 33. Considera que a disciplina de Português prepara para o ensino superior? 34. Que curso desejariam vir a frequentar? 35. Que importância tem a disciplina de Português para a valorização pessoal do aluno? O que o justifica?

Do cruzamento de dados recolhidos por meio deste instrumento e de produções escritas para aprofundar a importância da disciplina, obtivemos resposta às questões de investigação de acordo com os objetivos do presente estudo.

### 3.4. Contexto de recolha de dados

Os dados para o estudo foram recolhidos junto de uma turma de 10.º ano de escolaridade do curso científico-humanístico com alunos das variantes científico-tecnológica (10 participantes) e línguas e humanidades (16 participantes), num colégio do distrito de Aveiro, no ano letivo de 2014-2015.

Ao questionário anónimo e de carácter voluntário, disponibilizado *online* (Google doc.), responderam 26 alunos, dos quais 20 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Apenas 2 não têm nacionalidade portuguesa, apesar de 3 terem nascido no estrangeiro. Entre eles, há alunos que registam um percurso escolar bem-sucedido e cerca de um terço acusa já ter experienciado o insucesso escolar. São provenientes de um meio sociocultural cuja escolaridade média dos pais se situa entre o 9.º e os 12.º anos. Quanto ao desemprego, são as mães que mais sofrem com 26,9%. 46,2% dos pais trabalham por conta própria ao passo que 57,7% das mães trabalham por conta de outrem.

Considerando as atividades desenvolvidas em contexto familiar, apuramos que 50% dos alunos passam mais de 4 horas diariamente com a família envolvidos essencialmente em tarefas domésticas. Ficam as atividades de pendor cultural (a leitura de obras clássicas e contemporâneas, o cinema, concertos) relegadas para um plano muito secundário.

Para a maioria dos alunos, ingressar no ensino superior surge como uma sequência natural da sua formação e parece, assim, garantir as expectativas de um futuro socioprofissional melhor.



## 4. Análise e discussão dos dados recolhidos: construção de categorias

Recorremos à análise de conteúdo por ser uma técnica de investigação que conduz à reconstrução de significados a partir da decomposição de um discurso e da identificação de representações para uma categorização de fenómenos (Pardal & Correia, 1995).

No quadro que a seguir se apresenta, indicamos as categorias e subcategorias organizadas em três sistemas (Bardin, 2014) que emergiram das respostas dos alunos ao questionário e das produções escritas.

Quadro 4 – Macrocategorias, categorias e subcategorias por instrumentos de recolha de dados

Macrocategorias	Categorias	Subcategorias	Instrumentos
DIMENSÕES DA LÍNGUA	C1. Dimensão socio-afetiva da língua	C1.1. Comunicar para (com)viver	Questionário: Perguntas 13.,14 e 15. Produções escritas
	C2. Dimensão criativa da língua	C2.1. Caráter intimista da escrita C2.2. Hábitos de leitura	Questionário: Perguntas 16. e 17 Produções escritas
	C3. Dimensão cognitiva da língua	C3.1. A língua: um veículo para o conhecimento	Questionário: Perguntas 11., 12., 17. e 18. Produções escritas
	C4. Dimensão linguístico-comunicativa	C4.1. Perceção do carácter formal da língua	Questionário: Perguntas, 11. e 12. Produções escritas
	C5. Dimensão sociocultural da língua	C5.1. A língua vista como meio de integração académica e socioprofissional	Questionário: Pergunta 34. e 35. Produções escritas
B) VALORES ATRIBUÍDOS À DISCIPLINA DE PORTUGUÊS	C6. Valor utilitário	C6.1. Uma porta de acesso ao Ensino Superior C6.2. A dimensão transversal da disciplina de Português	Questionário: Perguntas 27., 28. e 29. Produções escritas
	C7. Valor estético-cultural	C7.1. A disciplina e a promoção da cultura	Questionário: Perguntas 27. e 29. Produções escritas
	C8. Valor afetivo	C8.1. A pluralidade de relacionamento com a disciplina	Questionário: Perguntas 26. e 30. Produções escritas



<b>C) APRENDIZAGENS</b>	C9. Gestão das aprendizagens	C9.1. Consciência das dificuldades nos domínios da expressão oral e escrita e da leitura C9. 2. Estratégias de estudo: a repetição de um modelo escolar.	Questionário: Pergunta 21. Perguntas: 23. e 25.
	C10. Perceção do aluno face ao papel do professor	C10.1. O professor de Português visto como agente central na aprendizagem da língua C10.2. O contributo dos professores das diversas disciplinas	Questionário: Perguntas: 11. e 23.  Perguntas: 31. e 32.

## 4.1. Dimensões da língua

### 4.1.1. Dimensão socio-afetiva

A comunicação em presença surge como uma condição importante no relacionamento socio-afetivo destes alunos, pelo que apresentam várias vantagens como a de convocar outros códigos de comunicação capazes de preencher os vazios de um repertório lexical reduzido ou de sustentar a expressividade de reações em contexto de comunicação. Segundo os inquiridos este tipo de comunicação goza de vantagens muito valorizadas a avaliar os seus testemunhos:

*"estarmos uns com os outros", "ver a reação das pessoas", "as pessoas entendem-se melhor", "para presenciarmos as suas emoções"(Q.III – 14)<sup>5</sup>.*

O "dialogar olhos nos olhos" é sintomático de uma necessidade de verdade, autenticidade e de espontaneidade que só a comunicação em presença pode garantir na relação com os outros. Este relacionamento comunicativo é visto como meio para fazer amizades, o que envolve trocas de emoções e afetos. Vejamos, em síntese, o testemunho<sup>6</sup> de um participante:

*"É com o português que todos nós comunicamos e criamos laços afetivos" (PE.9)*

### 4.1.2. Dimensão criativa

Quando nos debruçamos sobre o hábito de escrever dos inquiridos, a dimensão criativa da língua evidencia-se. Mais de metade dos alunos dizem recorrer à escrita no intuito de se expressarem livremente, dando asas à sua criatividade num tom de confessionismo ou de reflexão. Trata-se de uma escrita intimista que desenha uma trajetória estética da expressão na procura de si

5 Resposta ao questionário por inquérito, secção III, pergunta 14.

6 Reproduzimos todos os testemunhos com a ortografia usada pelos inquiridos.



próprio através da língua. A escrita parece afirmar-se como “o lugar da alma”, dados os seguintes testemunhos (Q.III – 17.1)<sup>7</sup>.

*“Bem, escrevo porque gosto e quando me apetece desabafar escrevo poemas ou textos a mostrar o que sinto.”*

*“Com o objetivo de me distrair, escrever cartas, escrever pensamentos, escrever histórias, é algo que me interessa bastante porque vem da alma, do coração.”*

*“De me exprimir e criar a minha identidade através da escrita.”*

Se a escrita é encarada como um espaço onde os sujeitos inquiridos exercitam a sua criatividade, construindo o seu próprio imaginário, o mesmo não acontece com a leitura. Estes não revelam ter necessidade de explorar outros imaginários por este último meio, acusando, deste modo, falta de hábitos de leitura que, provavelmente, poderá resultar da falta de estímulo no seio familiar, a deduzir pela caracterização do meio.

#### 4.1.3 Dimensão cognitiva

A escrita também é vista como um exercício cognitivo e surge como uma estratégia para aperfeiçoar a expressão escrita e enriquecer o repertório vocabular. Para estes alunos, a língua portuguesa sai valorizada pelo contributo na aquisição de conhecimentos, nomeadamente noutras disciplinas. As seguintes afirmações recolhidas nas produções escritas (PE) apontam para a centralidade da língua portuguesa no processo de ensino e de aprendizagem:

*“O português é a nossa língua materna que é obrigatória para o nosso desenvolvimento escolar”*  
(PE. 16)

*“Na escola o português acompanha-nos em todas as disciplinas e é essencial para a realização das mesmas.”* (PE.16)

#### 4.1.4. Dimensão linguístico-comunicativa

Os inquiridos apresentam uma visão da língua fundada numa dinâmica comunicativa pelo que associam o registo ao interlocutor envolvido no processo comunicacional. Transcrevemos testemunhos que evidenciam a consciência do carácter formal da língua:

*“Ajuda-me a comunicar formal e corretamente”* (Q.VII – 34).

*“Agora percebo, finalmente, que o Português (língua) me ajuda imenso a construir a minha confiança, refiro-me às expressões orais. Sinto uma diferença relevante no à vontade a fazer as apresentações não só a Português (disciplina) como também nas outras disciplinas. Sinto maior*

<sup>7</sup> Resposta ao questionário por inquérito, secção III, pergunta 17.1.



*facilidade em expressar a minha opinião e a defendê-la. Também percebi que no futuro vou ter várias vantagens, como a comunicação com outras pessoas que se torna mais complexa" (PE.8).*

Ressalta destas palavras a consciência de que é necessário falar com correção e saber adequar o discurso comunicativo. Por isso, os inquiridos consideram que os professores e os pais exercem maior influência na aprendizagem da língua portuguesa, conforme se pode verificar no gráfico 1. Inversamente, estes alunos atribuem pouca importância à influência de amigos e irmãos. Os autores gozam de um grau de influência pouco considerável para a aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que apenas 23,1% dos inquiridos atribui o grau máximo de influência e 15,4% o grau 4 na escala de 1 a 5.

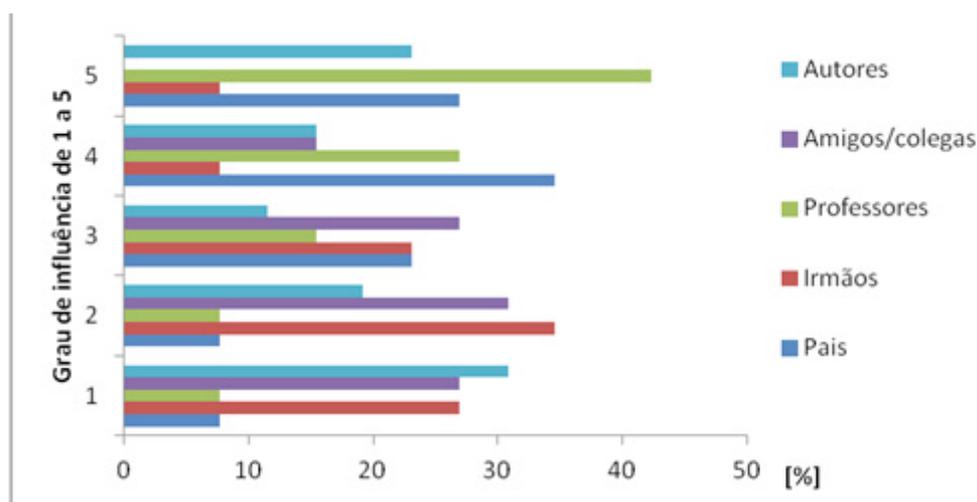


Gráfico 1 – Graus de influência na aprendizagem da língua portuguesa

#### 4.1.5. Dimensão sociocultural

A língua portuguesa afigura-se como um “utensílio” capaz de dotar os alunos de uma formação necessária que satisfaça as suas aspirações académicas, profissionais e sociais, como podemos verificar pelas respostas à questão 34.1. do inquérito por questionário.

*“(…) porque nos prepara para as metas e percursos esperados nos ensinos superiores.”*

*“De uma maneira geral o português não só nos prepara para o Ensino Superior mas também nos prepara para a vida para o nosso futuro. Com um português correto teremos um vocabulário mais apropriado.”*



## 4.2. Valores atribuídos à disciplina de Português

### 4.2.1. Valor utilitário

Os alunos encaram a disciplina numa perspetiva utilitária, na medida em que, através da aprendizagem do português-padrão, tencionam adquirir o domínio de competências essenciais que lhes permitam ingressar no ensino superior e adequar um registo linguístico a situações sociais e profissionais diversas.

*“A disciplina de Português é extremamente importante uma vez que ocupa e irá ocupar um lugar importantíssimo na nossa vida pessoal mas principalmente profissional” (PE.25)*

*“Sujeito-me a dizer que esta disciplina apenas serve para auxílio na escola, universidade e, mais tarde, no trabalho.” (PE.13)*

Questionados sobre o contributo da disciplina para o domínio da compreensão e da expressão orais e escritas, os alunos consideram o contributo elevado desta disciplina na aquisição de vocabulário rico e variado, na expressão oral e na comunicação escrita. Os inquiridos revelam dominar tais competências no seio da disciplina de Português, focando a sua utilidade nas restantes disciplinas curriculares. Vemos, deste modo, reconhecido o carácter transversal que a disciplina de Português assume no currículo. Verifica-se, ainda, que 92% dos participantes reconhecem o contributo da disciplina de Português na promoção do bom uso do português-padrão.

### 4.2.2. Valor estético-cultural

Há vezes, nas produções escritas, que sublinham a importância da disciplina pelo valor estético-cultural, embora os alunos que as produziram pertençam a um meio pouco estimulante culturalmente.

### 4.2.3. Valor afetivo

Na tentativa de caracterizar a relação que os alunos mantêm com a disciplina, organizamos os adjetivos classificados (Q.V-26), conforme o quadro seguinte:



Quadro 5 – Caracterização da disciplina de Português com adjetivos.

Relação apreciativa	Relação depreciativa	Perspetiva face à sua aprendizagem
Interessante (6) Produtiva (4) Importante (3) Divertida (3) Construtiva (2) Enriquecedora (2) Esclarecedora (2) Dinâmica Útil Expressiva Rica Instrutiva Necessária Intensa Familiar Compreensiva	Aborrecida (8) Repetitiva (3) Seca (3) Cansativa (2) Massacrante (2) Saturante Extenuante Chata Desnecessária Desinteressante Preocupante	Complicada (5) Complexa (3) Difícil (2) Longo Desconhecido Indiferente

Se predominam os epítetos que apontam para alunos para quem a disciplina faz sentido, encontrando-se motivados e interessados na sua aprendizagem, há também, ainda que em menor número, aqueles para quem a disciplina de Português se afigura com total falta de interesse. Os alunos que responderam ao inquérito por questionário dividem-se em dois grupos quase simétricos: 46,2% de alunos dizem não gostar da disciplina contra 53,8% que afirmam gostar. O facto de os alunos não revelarem grande empatia com a disciplina não significa necessariamente que não se esforcem para obter aproveitamento, bastando a consciência da utilidade que esta traz para a sua formação. Da mesma forma, gostar da disciplina de Português também não é condição essencial para ser bem-sucedido, como poderemos depreender nas palavras de um dos inquiridos:

*"Eu gosto muito da disciplina de Português ( ) e sim eu gostava de saber escrever aqueles textos lindíssimos que os meus amigos sabem fazer, mas por muito que eu tente não consigo, mas eu tento, não desisto, e gosto muito da disciplina" (PE. 20)*

Assim sendo, se é verdade que gostar da disciplina potencia sucesso na mesma, não deixa de ser evidente que o insucesso pode gerar, por sua vez, desinteresse, dando lugar a um ciclo vicioso difícil de romper. Daí a importância de alimentar junto dos discentes este valor afetivo.

### 4.3. Aprendizagens

Para perceber o modo como os inquiridos procedem à gestão das suas aprendizagens, importa saber como avaliam as competências no âmbito da disciplina. No domínio da comunicação oral e escrita, 42,3% dos inquiridos admitem sentir muitas vezes falta de vocabulário para se expressarem,



apesar de registar uma ligeira melhoria na expressão escrita, em que 34,6% dizem ter vocabulário suficiente e 11,5% um vocabulário rico e diversificado. Já na compreensão, os alunos parecem apresentar menos dificuldades, dada a percentagem de 57,7% de alunos que dizem compreender quase tudo o que se diz nas aulas de Português. De igual modo, metade dos inquiridos afirma compreender quase tudo o que leem nas aulas de Português. Apenas 7,7% compreendem tudo o que lhes dizem e 3,8% compreendem tudo o que leem. Estes números revelam a consciência de dificuldades pronunciadas que condicionam largamente o sucesso dos alunos.

A turma divide-se entre aqueles que procuram desenvolver as suas competências e aqueles que não apresentam qualquer intenção de o fazer. A consulta de dicionários, de outros livros e a intensificação de exercícios, nomeadamente a resolução de exames nacionais, são estratégias apontadas ainda que em número reduzido. No entanto é, nesta perspetiva, que a leitura ganha importância. São dez os alunos que procuram melhorar o seu desempenho na disciplina de Português, recorrendo à leitura. Deduz-se, portanto, uma atitude passiva por parte dos alunos que não assumem ser os agentes principais do seu processo de aprendizagem e que também parecem acusar falta de autonomia.

Apenas 46,2% dos discentes dizem recorrer ao professor para ultrapassar as dificuldades, o que significa que confiam na figura do docente da disciplina para construir as suas aprendizagens. A figura do professor das outras disciplinas ganha com ele centralidade no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que exerce maior influência na aprendizagem do português, pela prática de um português correto, pela atitude pedagógica de levar o aprendente a corrigir-se e por colaborar no enriquecimento e adequação do vocabulário.

## Conclusões

Relembramos que é intenção do nosso estudo refletir sobre a forma como as representações dos alunos acerca da disciplina de Português influenciam a sua aprendizagem. Perante esta intenção, as nossas reflexões finais recaem sobre os seguintes domínios:

- Valor atribuído à língua-padrão;
- Expectativas relativamente ao futuro profissional e o uso do português padrão adquirido em meio escolar;
- Avaliação das competências que detêm do Português;
- Representações evidenciadas acerca da disciplina de Português;
- Interferência das representações na aprendizagem da língua-padrão

Concluindo, dizemos com Dabène (1997) e Faneca (2011) que, efetivamente, as representações que os alunos fazem da língua condicionam a sua aprendizagem. Os inquiridos apresentam uma visão mecanicista da língua. Entendida como um instrumento de comunicação e integração sociocultural, a língua-padrão ganha importância para estes alunos porque serve o propósito de prosseguir estudos e ingressar na vida ativa. Assim, não é de estranhar que atribuam à disciplina de Português o valor utilitário pelo caráter formativo no que diz respeito às competências da expressão oral e escrita e à construção de conhecimento, ficando claramente posta em causa a finalidade que a disciplina tem de promover o acesso a um capital cultural. Tais conclusões



vão no sentido do poder socioprofissional que o domínio de uma língua faculta, no entender de Cardoso e Álvares Pereira (2014). Os alunos participantes neste estudo contam com a disciplina de Português e a orientação pedagógica do professor para a aquisição das competências essenciais no domínio da língua numa perspetiva meramente socioprofissional.

## Considerações finais

Num sistema de ensino que se proclama promotor de igualdade de oportunidades, o professor não se pode limitar ao papel de orientador na aquisição do domínio da língua enquanto instrumento de comunicação e de promoção social. Deve também afirmar-se como um motor que desenvolva sistemas de motivações e interesses capazes de superar a visão mecanicista e estreita conferida à disciplina de Português. Embora sejam importantes fatores de transformação, as reformas que sustentam as mudanças dos Programas não garantem por si as transformações necessárias nas práticas de ensino e aprendizagem. É ao professor, no papel de mediador entre o discurso oficial e o contexto específico em que atua, que cabe a responsabilidade de regular as aprendizagens, pela sua formação estética e cultural e pela sua ação pedagógica.

## Referências bibliográficas

- Abric, J. (1997). *Pratiques sociales et représentations* (2ª ed.). Paris: PUF.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. (5.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios edições.
- Amado J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em Educação (Relatório de disciplina apresentado nas Provas de Agregação)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado J. (coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (2004). *Projet Littera: para uma melhoria do ensino da língua portuguesa. Intercompreensões - revista da didática das línguas*, 11, (pp. 21-28). Lisboa: Ed. Colibri.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. (5.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Buesco H. C. et al. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico - Competências essenciais*. Acedido em janeiro 4, 2015, em <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=diretorio&pid=16>
- Cardoso, I. & Pereira, L. Á. (2014). A relação de adolescentes com a escrita: potencialidades didáticas de uma oficina sobre a escrita realizada em contexto escolar. In *Indagatio Didáctica*, vol. 6, n.º 4 (pp. 78-95). Acedido em outubro, 15, 2015 em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3024>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Costa, A. P., Neri de Souza, F. & Neri de Souza, D. (org.). (2014). *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*. (2.ª ed.). Ludomedia.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leurs apprentissages. In M. Matthey, (org.), *Les langues et*



*leurs images* (pp. 19-23). IRDP : Neuchâtel.

- Duarte, I.M. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In *Língua Portuguesa, Educação e Mudança*. Repositório da Universidade do Porto. Acedido em novembro, 29, 2016 em <http://hdl.handle.net/10216/22949>
- Faneca, R. M. (2011). *Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes*. (tesededoutoramento) In Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. Edição Universidade de Aveiro, acedido a dezembro 20, 2014, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4306/1/tese.pdf>
- Gilly, M. (2003). Les représentations sociales dans le champ communicatif. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (7.ª ed.) (pp. 383-406). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*, Paris, PUF (pp. 36-57). Acedido a dezembro, 20, 2014 em [http://classiques.uqac.ca/collection\\_methodologie/jodelet\\_denise/representations\\_pratiques\\_individu/representations\\_texte.html](http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html)
- Leal, S. M. (2009). Ser professor de Português: especificidade dos professores de língua materna. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J.-C. (2012) (ed.). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: Paulo Cardo.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Reading Literacy – IEA (1992). Acedido a setembro 16, 2015, em [http://www.iea.nl/reading\\_literacy\\_study.html](http://www.iea.nl/reading_literacy_study.html)
- Reis, C. et al. (coord.) (2009). *Programa de português do ensino básico*. Ministério de Educação DGIC web site. Acedido a janeiro 4, 2015, em <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=diretorio&pid=16>
- Reis, C. (2011). Ensinar Português: palavras que herdamos. In I. Duarte & O. Figueiredo (org.). *Português, língua e ensino*. (pp. 9-23). Porto: U. Porto editorial.
- Rey, B. (2007). Cultura escriptural e identidade pessoal. In *Revista Palavras*, 32 (23-37). Lisboa: Associação de professores de Português
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M.J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Sim-Sim, I. (2012). *Desenvolvimento profissional no ensino da língua: contribuições do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)*. Lisboa: Caminhos da educação.
- Stake, R. (2007). *A arte da Investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2015). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. (5.ª ed.). Porto Alegre: Bookman Ed.
- Decreto-Lei n.º 7/2001, Diário da República n.º 15 – I Série A. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 74/2004, Diário da República n.º 73 – I Série A. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho normativo n.º 15971/2012, Diário da República n.º 242 – 2ª série. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência.



# Desenvolvimento Curricular e Didática

**Indagatio Didactica**, vol. 8 (5), dezembro 2016

ISSN: 1647-3582

Despacho normativo n.º 9633/2014, Diário da República n.º 142 – 2ª série. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º 266/2011, Diário da República n.º 177 – 1ª série. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência.