

CONFIGURATIONS OF THE PORTUGUESE LANGUAGE SUBJECT AREA: GIVING VOICE TO SECONDARY EDUCATION STUDENTS

A. M. S. MARTINS, P. J. L. COSTA

Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora (CIEP-UE)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3650-5492>

plc@uevora.pt

Submetido 21/03/2025 - Aceito 26/06/2025

DOI: 10.15628/holos.2025.18421

ABSTRACT

Starting from the specificity of the Portuguese language subject within the high school curriculum, and with the consequent recognition of students as agents and co-creators of their own knowledge, this thesis project aims to understand the perception that students in Scientific-Humanistic Courses in high school have regarding the nature and functions of the Portuguese language subject, as well as the methodological options involved.

To achieve this, a case study was conducted with students from Scientific-Humanistic Courses at a

school in the municipality of Évora, using questionnaires and interviews.

The results highlight that students attribute a utilitarian value to the subject due to its formative and cross-disciplinary nature within the curriculum, considering that the skills developed in and through it focused on oral and written communication, in interaction with reading, literary education, and grammar are essential both for academic success and for social and extracurricular life, especially in a professional context.

KEYWORDS: learning; Portuguese, curriculum, secondary education, Scientific-Humanistic Courses

CONFIGURAÇÕES DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS: DANDO VOZ A ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

RESUMO

Partindo da especificidade da disciplina de português, no espaço do currículo, e consequente valorização dos alunos como atores e coautores do seu conhecimento, este estudo pretende compreender a representação que os alunos dos Cursos Científico Humanísticos do ensino secundário têm da disciplina de português quanto à sua natureza e funções, bem como relativamente às opções metodológicas nela envolvidas.

Para o efeito, foi desenvolvido um estudo de caso com alunos dos Cursos Científico Humanísticos, numa escola

do concelho de Évora, recorrendo ao inquérito por questionário e por entrevista (focus group).

Dos resultados obtidos destacamos que os alunos atribuem à disciplina valor utilitário pelo seu caráter formativo e transversal, no contexto do currículo, considerando que as competências nela e por ela desenvolvidas, focadas na comunicação oral e escrita na leitura, educação literária e gramática são fundamentais quer para o sucesso académico quer para a vida social e extraescolar, sobretudo no contexto profissional..

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem, português, currículo, ensino secundário, cursos científico humanísticos

1 INTRODUÇÃO

Percecionado como uma plataforma flexível de oportunidades, o ensino secundário é uma etapa da vida dos estudantes que se afigura como uma fase de incerteza e instabilidade, para a qual concorrem vários fatores, nomeadamente: a seleção de uma área mais específica de estudos, a mudança de escola, de professores e ritmo de trabalho. Tais alterações conduzem, muitas vezes, a um crescente desinteresse escolar, por parte dos alunos e cujas razões podem estar relacionadas com uma variedade de elementos intrínsecos e extrínsecos, nomeadamente com a incapacidade de aplicar os conteúdos, a frustração face aos resultados académicos, ao facto de não gostarem de todas ou de algumas disciplinas do curso escolhido ou por não reconhecerem aplicação prática e utilitária dos conteúdos que são lecionados.

No atual contexto educativo, o Projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em articulação com os normativos Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), Aprendizagens Essenciais (AE) e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) – denominadores comuns para todos os alunos em matéria educativa – definem ações estratégicas de ensino no sentido de dar ao aluno um papel mais ativo, posicionando-o como protagonista no processo da sua própria aprendizagem. Tal como aponta Rodrigues (2016), “pensar (...) quem são os destinatários do sistema educativo” (p.59) é fundamental para construir uma escola que faça a diferença. Destarte, os estudos sobre escutar o que os alunos têm a dizer sobre o seu processo de aprendizagem, enquanto exercício democrático na educação, surgem alinhados com a Convenção dos Direitos da Criança (United Nations,1989). Vários autores, nomeadamente Cook-Sather (2002) (2016), Mitra (2004) e Fletcher (2005), apontam que o verdadeiro envolvimento dos alunos em práticas escolares a partir das suas experiências e perspetivas trazem mudanças à escola, através da apresentação das suas ideias e do diálogo com as estruturas educacionais, promovendo uma cidadania mais responsável, um maior grau de motivação e envolvimento no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o que realmente se constata é, muitas vezes, uma contradição entre a centralidade que o aluno adquire no domínio legislativo, que pressupõe o desenvolvimento competências para tomar decisões sobre o quê e como aprender e alguma afonia que na prática lhe é concedida.

Conscientes da centralidade que os alunos devem assumir no processo de ensino e aprendizagem e no papel ativo que devem ter dentro da escola, enquanto comunidade, na última década, em Portugal, foram feitos esforços através de algumas iniciativas da tutela para que essa voz fosse mais auscultada, como é o caso da iniciativa “A Voz dos alunos” promovida pelo Ministério da Educação em 2016, contudo ainda sem grandes repercussões, pois pese embora, muitas vezes, os alunos tenham assento nas estruturas escolares, a sua voz fica aí confinada e não produz mudanças efetivas na operacionalização das estratégias de ensino nem em matéria curricular.

Partindo da especificidade da disciplina de português no espaço dos cursos científico-humanísticos (CCH), do atual ensino secundário e consequente valorização dos alunos como atores e coautores do seu conhecimento como consequência das mais recentes políticas educativas, que procuram centrar-se, preferencialmente, na diversidade das necessidades e

potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da sua participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa, o presente estudo pretende dar a palavra aos alunos, para chegar aos significados que estes atribuem à disciplina de português no contexto do currículo dos CCH e, assim, contribuir para a melhoria e adequação do trabalho educativo, centrado na construção de “Um perfil de base humanista (...) de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais.” (MEC, 2017) que prepara os jovens para a cidadania ativa do século XXI.

Reconhecendo que disciplina de português assume, no contexto do currículo do ensino secundário, um papel privilegiado, para a construção do perfil de cidadão que a escola ajuda a construir, quer através da organização do trabalho por domínios, quer pela interação com géneros textuais diversificados e textos literários contextualizados de forma diacrónica, potencializadores do diálogo e dos valores preconizados no PA, é importante perceber quais as razões que estão subjacentes ao crescente desinteresse dos alunos dos CCH pela disciplina.

1.1. Desenho do estudo: opções metodológicas

A publicação dos Decretos-Lei nº 54/2018 e n.º 55/2018 de 6 de julho, iniciaram a rutura com o modelo centralizado e burocrático do currículo consubstanciando mudanças, ainda que lentas, nas práticas, no sentido da construção de uma escola que forneça resposta para todos, por isso mais inclusiva que prepare as novas gerações para uma vivência de plena participação social, subordinada aos princípios da solidariedade mútua e do respeito pela diferença.

Estando Portugal associado a políticas desenhadas, desenvolvidas, monitorizadas e disseminadas sob os auspícios da OCDE e da EU, o atual contexto educativo assenta num forte compromisso com uma pedagogia para a participação, enquanto resposta aos múltiplos desafios do mundo atual e ao desenvolvimento de competências para o século XXI.

Perante o desafio de conciliar a atual diversidade social e cultural existente nas escolas, garantindo que todos os alunos adquirem conhecimentos e realizem aprendizagens significativas em cada uma das disciplinas do currículo, afigura-se como relevante ouvir os beneficiários diretos das atuais políticas educativas.

Reconhecendo que na disciplina de português os conteúdos ensinados e a ensinar cruzam elementos da tradição, da história, dos feitos, dos valores, juntamente com autores/personalidades marcantes de um povo e da história nacional, o estudo que se desenvolve nesta disciplina assume-se como a efetiva “alma do currículo” (Penim, 2011).

Após uma sucessão de (re)configurações da área disciplinar de português, especialmente no ensino secundário, não só pela variedade da oferta formativa deste nível de ensino, mas também pelas mudanças ocorridas na revisão dos programas, este estudo pretende saber qual é a representação que os alunos dos CCH têm da disciplina de português e das aprendizagens efetuadas, atendendo às suas necessidades e expectativas. Por estas razões, o nosso estudo teve como principais objetivos: Identificar quais as representações que os alunos têm da disciplina de português, no contexto do seu currículo do ensino secundário; identificar a operacionalização dos conteúdos e das competências a desenvolver no contexto do currículo; compreender os elementos

que podem interferir nas aprendizagens associadas a cada um dos domínios da disciplina de português no ensino secundário e perceber como os alunos projetam, num contexto pessoal, académico ou profissional, a utilização das competências desenvolvidas na disciplina de português do ensino secundário.

Este estudo decorreu num Agrupamento de Escolas que abrange a educação pré-escolar, os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, localizado no distrito de Évora, na NUT II. No ano letivo 2021/2022, o Agrupamento tinha a oferta formativa de três cursos científico – humanísticos: Ciências e Tecnologias (CT), Línguas e Humanidades (LH) e Ciências Socioeconómicas (SE).

A seleção da escola para a realização deste estudo teve por base os seguintes critérios:

- a) conveniência de proximidade geográfica;
- b) comparativamente com as escolas do distrito que têm as mesmas características socioeconómicas, esta é a que apresenta uma maior desigualdade de resultados dentro da escola: distância média entre os alunos da escola em termos da sua classificação no exame da disciplina de português.

A recolha de dados foi realizada através do inquérito por questionário aplicado a todos os alunos dos CCH inscritos no Agrupamento nesse ano letivo e pela aplicação de três entrevistas semiestruturadas em focus group.

Atendendo aos objetivos da investigação, este trabalho enquadra-se no paradigma interpretativo, também designado por construtivista (Creswell, 2012), uma vez que este coloca o “interesse central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador” (Erickson, 1986, p. 119).

De acordo com Erickson o que torna um estudo interpretativo “é uma questão de foco substantivo e intenção, e não uma questão de procedimentos para a recolha de dados.” (1986, p. 120).

De realçar, ainda, que o nosso estudo é construído com base em informação qualitativa e quantitativa, assumindo uma abordagem mista, uma vez que a temática se alicerça na compreensão da “voz” dos alunos, para chegar aos significados que estes atribuem à disciplina de português. Esta abordagem implica a recolha, análise e interpretação de dados quantitativos e qualitativos no estudo, combinando diferentes metodologias (Patton, 1990) (Tashakkori & Teddlie, 2003); (Onwuegbuzie & Johnson, 2004) (Creswell, 2012); (Onwuegbuzie et al., 2009); (Sá, Patricia; Costa, António Pedro; Moreira, António (coord.), 2021) (Silva & Pinto, 2009); (Duarte, 2009); (Hibberts & Johnson, 2012) permitindo obter uma leitura mais precisa da riqueza e da complexidade do objeto de estudo, de forma mais completa e holística, com base em vários pontos de vista, tornando a investigação mais consistente, mais credível e menos suscetível de ambiguidades, uma vez que “revelam diferentes aspetos da realidade empírica” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 202) .

Segundo Guba e Lincoln (1998) quer os métodos quantitativos quer os métodos qualitativos podem ser apropriadamente usados em qualquer paradigma, também Nancy Leech e Anthony Onwuegbuzie (2009) ao caracterizarem dos métodos mistos apresentam esta abordagem

investigativa de uma forma em que os dados quantitativos são complementados por dados qualitativos, recolhidos sequencialmente e integrados nas várias fases da investigação, assemelhando-se a um projeto de arquitetura (Merriam, 1988), no qual se reúne, organiza e integra a informação (dados), para obter um produto final específico (resultados da investigação).

Uma vez que tínhamos como intenção de “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p. 74) optámos por um estudo de caso. A opção por esta modalidade de investigação faz incidir o estudo na compreensão de um fenómeno, que se alicerça nas perguntas “como” e “porquê” (Yin, 2010, p. 30), sobretudo porque “a força exclusiva do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências.” (Yin, 2010, p. 32), alicerçando-se no que é idiossincrático de cada contexto.

Tendo consciência da complexidade da temática em estudo propusemo-nos proceder à triangulação dos dados, através da recolha do mesmo tipo de informação a diversos alunos com a intenção aumentar a probabilidade do controlo da “validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador” (Afonso, 2014, pp. 76-77). No percurso estabelecido para a investigação, seleccionámos um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos que nos permitissem observar e analisar a complexidade do objeto de estudo, de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade (Amado, 2017).

As técnicas de recolha de dados usadas no nosso estudo foram:

- a) análise documental;
- b) aplicação de um inquérito por questionário;
- c) realização de três entrevistas semiestruturadas em focus group.

Após leitura aprofundada dos documentos que integram o corpus do atual enquadramento legislativo no âmbito da educação, foram utilizados diferentes métodos e técnicas que se complementam entre si, designadamente: o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista (Cohen et al., 2000).

No processo de recolha de dados, por via do inquérito por questionário foram envolvidos os alunos dos CCH do Agrupamento. O inquérito por questionário foi aplicado online (plataforma limesurvey) a todas as turmas dos CCH do Agrupamento, depois do preenchimento do consentimento informado – autorização dos encarregados de educação, tarefa que ficou sob a responsabilidade dos respetivos diretores de turma.

No ano letivo 2021/2022, (ano da recolha dos dados) o Agrupamento tinha 280 alunos inscritos nos CCH, 198 dos quais responderam ao inquérito por questionário, considerando-se, assim, que a amostra é representativa (70,7%), 82 alunos não responderam ao questionário (29,3%). Com o intuito de recolher dados com maior detalhe e pormenor foram também aplicadas três entrevistas semiestruturadas em focusgroup a três alunos de cada um dos anos do ensino secundário e de cada um dos cursos CCH, com o seu consentimento prévio e respetiva autorização dos pais/encarregados de educação. A análise de conteúdo foi a técnica usada para o tratamento dos dados provenientes das entrevistas realizadas.

As questões do questionário foram organizadas em quatro blocos, tal como descrito na Tabela 1:

Tabela 1: Matriz do inquérito por questionário.

BLOCOS	OBJETIVOS	DESCRITORES
I		Caracterização sociodemográfica
II	<i>Identificar quais as representações que os alunos têm da disciplina de português, no contexto do currículo do ensino secundário, tomando em consideração o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.</i>	<p>Importância dos aspetos inscritos no Perfil dos alunos.</p> <p>Importância que os alunos dão à disciplina e aos seus conteúdos.</p> <p>Importância das competências a desenvolver.</p> <p>Dificuldades sentidas na disciplina e formas de as ultrapassar.</p> <p>Autorregulação das aprendizagens.</p> <p>Resultados esperados.</p>
III	<i>Identificar as forma de operacionalização dos conteúdos e ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos alunos.</i>	<p>Representação que os alunos têm da importância de determinadas ações estratégicas de ensino.</p> <p>Representação individual das competências adquiridas em cada um dos domínios</p> <p>Sugestões dos alunos de possíveis alterações ao programa da disciplina de português no contexto do currículo do ensino secundário.</p>
IV	<i>Perceber como os alunos projetam, noutros contextos a utilização das competências adquiridas na disciplina de português.</i>	O contributo da disciplina de português para o sucesso académico, pessoal e profissional.

Para recolher dados com maior detalhe e aprofundar alguns aspetos ou esclarecer questões relativas às representações sobre a natureza do currículo da disciplina de português, recorreremos a entrevistas semiestruturadas, uma vez que segundo Cervo e Brevian (1983) a principal diferença entre o inquérito por questionário e a entrevista, enquanto instrumentos de recolha de dados, é que este último se apresenta como uma conversa livre, embora sempre orientada para os objetivos da investigação, mas muitas vezes usados em simultâneo, sobretudo em estudos de caso, tal como é a nossa investigação.

As entrevistas realizadas a três *focus group* de alunos do ensino secundário visavam aprofundar a representação que os alunos dos CCH têm da aprendizagem da disciplina de português no ensino secundário, atendendo às suas necessidades e expectativas. As sessões foram conduzidas, envolvendo os alunos na conversa, as perguntas foram sendo colocadas uma a uma, tal como apontam Krueger e Casey (2009), ao conduzir o *focus group* deve-se promover a autorrevelação entre os participantes fazendo-os sentir confortáveis, respeitados e livres para

darem a sua opinião, assim, prosseguem os autores, o papel do entrevistador não é o de emitir julgamentos, mas o de questionar, ouvir, manter a conversação no trilho e certificar-se que cada participante tem oportunidade de participar.

Para o efeito, construiu-se um guião de entrevista de modo a garantir que as questões abrangiam a generalidade dos dados que se pretendiam recolher e que em simultâneo, estavam em concordância com os descritores do inquérito por questionário, garantindo, assim, a sua complementaridade. O guião da entrevista foi estruturado em quatro blocos, tal como descrito na Tabela 2:

Tabela 2: Matriz da elaboração do guião da entrevista

BLOCOS	TEMAS
<i>A - Legitimação da entrevista</i>	A.1. Contextualização e objetivos da entrevista A.2. Motivação A.3. Confidencialidade e anonimato A.4. Autorização para a gravação áudio
<i>B - Perfil do entrevistado</i>	B.1. Perfil do entrevistado B.2. Preferências de disciplinas ao nível do currículo B.3. Percurso escolar
<i>C - Representações sobre a disciplina de português.</i>	C.1. Importância da disciplina no currículo do teu curso. C.2. Avaliação do trabalho desenvolvido na disciplina. C.3. Opinião sobre os conteúdos lecionados na disciplina de português C.4. importância do trabalho realizado na disciplina para o desenvolvimento de competências transversais. C.5. Utilidade da aprendizagem dos conteúdos da disciplina para a vida quotidiana e académica.
<i>D - Operacionalização do programa da disciplina de português</i>	D.1. Atividades que melhor ajudam a aprender os conteúdos e mais motivadoras. D.2. Atividades que dão confiança e autonomia para expressar e discutir diferentes pontos de vista com os colegas e com os professores D.3. Avaliação do desempenho pessoal nos diferentes domínios da disciplina. D.4. Facilidade/ dificuldade nos domínios. D.5. Opinião sobre os diferentes domínios. D.6. Grau de importância dos diferentes domínios. D.7. Opinião sobre o que seria de mudar no programa da disciplina de português do ensino secundário.
<i>E – Expetativas</i>	E.1. Opinião sobre se a disciplina de português prepara os alunos para o prosseguimento de estudos/ exercer uma profissão.
<i>F – Finalização da entrevista</i>	F.1. Esclarecimento complementar ou informações adicionais. F.2. Agradecimentos.

Fonte: Elaboração própria

As entrevistas realizadas a três *focus group* de alunos do ensino secundário visavam aprofundar a representação que os alunos dos CCH têm da aprendizagem da disciplina de português no ensino secundário, atendendo às suas necessidades e expectativas. As sessões foram conduzidas, envolvendo os alunos na conversa, as perguntas foram sendo colocadas uma a uma, tal como apontam Krueger e Casey (2009), ao conduzir o *focus group* deve-se promover a autorrevelação entre os participantes fazendo-os sentir confortáveis, respeitados e livres para darem a sua opinião, assim, prosseguem os autores, o papel do entrevistador não é o de emitir julgamentos, mas o de questionar, ouvir, manter a conversação no trilho e certificar-se que cada participante tem oportunidade de participar.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1. Importância da disciplina de português

No que respeita à importância atribuída à disciplina de português no ensino secundário, os alunos consideram-na, maioritariamente, como importante.

Tabela 1: Perspetiva sobre a disciplina de português no ensino secundário

	1		2		3		4	
	Nada importa		Pouco importante		Importante		Muito importante	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Q13a Na tua perspetiva, a disciplina de português no ensino secundário é:	3	1,5	30	15,	11	58,	49	24,
			2	6	6	6	7	7

Fonte: Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário

Quando inquiridos sobre o porquê dessa importância, as respostas à questão aberta foram agrupadas nas categorias que a seguir se elencam:

Tabela 2: Importância da disciplina de português no ensino secundário

Importância da disciplina	f	(%)
<i>Melhora a expressão oral e escrita</i>	37	38,9
<i>Aprofunda o conhecimento da língua dos autores e da cultura portuguesa</i>	25	26,3
<i>Contribui para o sucesso académico e profissional</i>	19	20,0
<i>Facilita a leitura a interpretação e compreensão</i>	10	10,5
<i>Desenvolve o pensamento crítico</i>	4	4,2
TOTAL	95	

Fonte: Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário

Melhorar a expressão oral e escrita, aprofundar o conhecimento da língua, dos autores e da literatura portuguesa, contribuir para o sucesso académico e profissional, facilitar a leitura, interpretação e compreensão e desenvolver o pensamento crítico são cinco aspetos que convergem para reforçar a importância que os alunos atribuem aos conteúdos da disciplina no contexto do currículo dos CCH.

Concomitantemente, os dados obtidos nas entrevistas revelam que os alunos valorizam a disciplina por ser espaço de acolhimento da sua língua materna, reconhecendo nela a importância quer para a aquisição de conhecimento nas outras disciplinas, quer para a construção do seu próprio conhecimento, ao longo da escolaridade obrigatória e sobretudo pela importância que esse conhecimento pode desempenhar no seu futuro profissional.

Tabela 3: Unidades de Registo das Entrevistas

Tema I – Representações sobre a disciplina de português												
Categoria	Subcategoria	10	10	10	11	11	11	12	12	12	f	F (%)
		CT	LH	SE	CT	LH	SE	CT	LH	SE		
Importância da disciplina no currículo do teu curso	Língua de aprendizagem	2	2	0	0	1	0	1	0	0	6	42 (70%)
	Comunicação oral	0	1	1	0	0	0	1	2	0	5	
	Interpretação	0	0	0	2	1	0	2	0	0	5	
	Exposição de ideias	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	
	Trabalho com outras disciplinas	0	1	0	0	0	0	1	1	1	4	
	Conhecimento de autores e obras literárias	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	
	Futuro académico e profissional	2	2	1	2	2	1	3	2	3	18	
Competências que a disciplina desenvolve	Escrita	0	1	1	0	0	1	1	2	0	6	18 (30%)
	Leitura	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	
	Comunicação com os outros	0	1	2	1	1	0	0	0	1	6	
	Discussão debate de ideias	1	0	0	0	0	0	2	1	0	4	
Total		6	8	5	6	6	3	13	8	5	60	100%

Das entrevistas destacamos a opinião de alguns alunos que corroboram a relevância que estes atribuem à disciplina no contexto do currículo do ensino secundário:

“Eu acho que ajuda no futuro talvez a escrever e expressar melhor as ideias e a comunicar com os outros, acho isso muito importante até para o mercado de trabalho.”(10.ºLH);

“...até acaba por nos preparar mais do que se calhar outras disciplinas...”(11.ºLH).

Destaca-se, assim, a importância da transversalidade da disciplina de português e a sua centralidade no processo de ensino e aprendizagem, por desenvolver competências de natureza linguística, que se prendem com a proficiência na comunicação oral e escrita e competências interpessoais, percebidas pelos alunos como essenciais para o que consideram ser o sucesso. Em termos de utilidade prática, os alunos apontam a disciplina como importante para o quotidiano, uma vez que contribui para escrever e expressar melhor as ideias, sendo, por isso muito importante para a comunicação, o que poderá ser bastante relevante para o mercado de trabalho.

“...capacidade de interpretação, argumentação e desenvolve o espírito crítico, tudo coisas que são muito necessárias para a vida futura de uma pessoa... seja pessoal como no mercado de trabalho...” (12.ºCT).

“...acho que para nós irmos para a universidade precisamos muito de escrever bem e acho que é importante esta disciplina para nos dar capacidade para irmos para o ensino superior e para o mundo do trabalho” (12.º LH).

Os alunos que consideram a disciplina como nada importante ou pouco importante, destacam seis fatores:

Tabela 6: Razões da pouca importância dada à disciplina

<i>Não Importância da disciplina</i>	f	(%)
<i>Temas e conteúdos desatualizados que não desenvolvem competências para o futuro.</i>	8	36,4%
<i>Conteúdos gramaticais sem aplicação prática.</i>	5	22,7%
<i>Aprofundamento excessivo das obras literárias.</i>	4	18,2%
<i>Critérios de avaliação muito rigorosos e exigentes.</i>	1	4,5%
<i>Desajuste entre o programa e a natureza do curso frequentado pelos alunos.</i>	4	18,2%
TOTAL	22	

Fonte: Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário

Apesar dos alunos atribuírem à disciplina um valor utilitário, colocam em causa a relevância dada à aprendizagem de alguns conteúdos, especialmente nos Domínios da Gramática e Educação Literária. Os alunos sugerem algumas alterações ao conteúdos das AE (Figura 1).

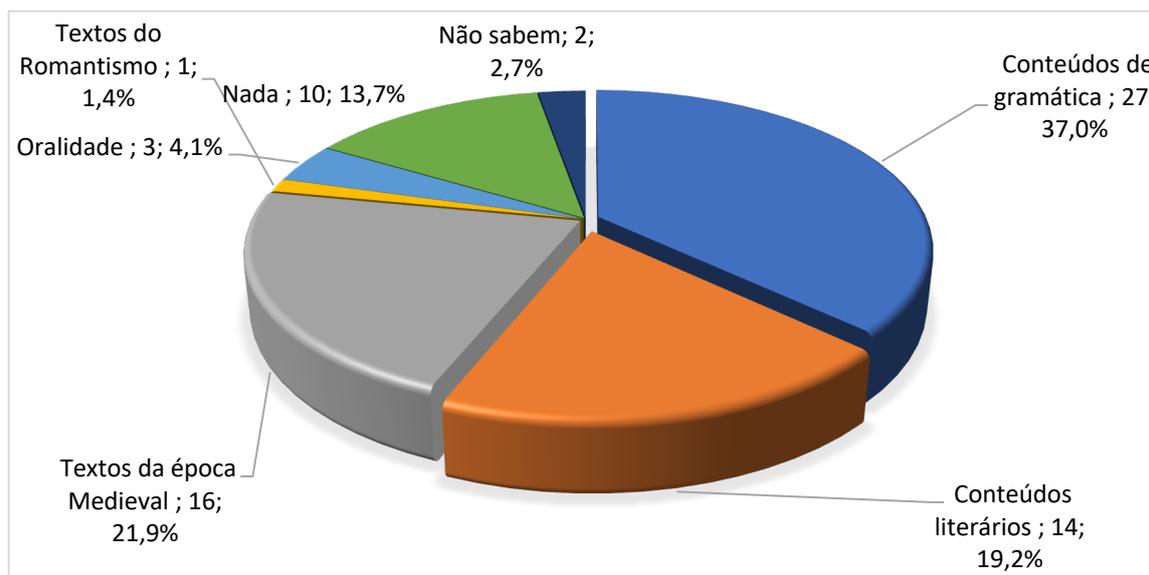


Figura 1: Conteúdos que os alunos retirariam da disciplina

Fonte: Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário

Aprofundando este item, os alunos revelaram que os textos medievais, lecionados no 10.º ano, são os menos preferidos: “os textos medievais para iniciar o 10.º ano são uma dose...desmotivam” (10.º LH).

De seguida, apontam como menos preferidos o romance *Os Maias* e os textos poéticos. Em posição equivalente são elencados *Os Lusíadas*, *Amor de Perdição*, *Frei Luís de Sousa*, *Sermão de Santo António aos Peixes* e a poesia de Fernando Pessoa, que surge referida pelos alunos à parte dos outros textos poéticos.

A propósito das preferências dos alunos, quanto aos textos literários inscritos nas AE, parece pertinente referir que a construção do cânone literário é um processo complexo, influenciado por fatores históricos, culturais, políticos e sociais. Em Portugal, a discussão sobre o cânone literário envolve, igualmente, critérios de natureza estética, destacando características de determinada obra ou autor como evidências do mérito intrínseco da obra. O sistema escolar português, como muitos outros, usufrui de um enorme potencial enquanto instância canonizadora, podendo mesmo afirmar-se que “a escola é poderosa na hora de abrir e fechar o cânone” (Costa, 2013, p. 46), devido ao seu papel na formação e educação dos estudantes.

2.2. Representações das capacidades desenvolvidas em cada um dos domínios da disciplina

Apresentaremos em primeiro lugar os resultados referentes ao domínio da oralidade. Em média, os alunos sentem-se *bastante capacitados* para a utilização da *Expressão e da Compreensão do oral*, especialmente para as atividades relacionadas com a apresentação de trabalhos.

Tabela 4: Capacidades face a atividades desenvolvidas no domínio da oralidade

Com as atividades desenvolvidas no domínio da oralidade, até que ponto és capaz de:	1		2		3		4		Explic. %
	Nunca ou quase nunca		Às vezes		Bastantes vezes		Sempre ou quase sempre		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
C1. Compreensão do oral (M=2,72 DP=0,55)									46,375
22.1 Interpretar textos orais de géneros diferentes.	1	0,5	71	35,9	102	51,5	24	12,1	
22.2 Usar a capacidade crítica e criativa.	0	0,0	65	32,8	95	48,0	38	19,2	
22.3 Sintetizar o discurso escutado com um vocabulário adequado.	1	0,5	56	28,4	114	57,9	26	13,2	
22.4 Traçar mapas mentais para melhorar a comunicação.	21	10,7	87	44,2	70	35,5	19	9,6	
C2. Expressão do oral (M=3,01 DP=0,86)									23,574
Q22.5 Apresentar pequenos projetos de pesquisa.	11	5,6	39	19,7	86	43,4	62	31,3	
Total									69,95

Fonte: Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário

O Domínio da Oralidade é percecionado como aquele que requer menos estudo, contudo é o mais valorizado na aquisição de capacidades que permitem desenvolver competências importantes para o futuro, ao nível da oralidade e da interpretação do mundo, surgindo intrinsecamente associado à leitura e à escrita, enquanto domínios em constante interação.

No que se refere ao domínio da leitura, em contexto escolar, este é, para os alunos, um dos principais domínios para a aquisição de conhecimentos nas diferentes disciplinas, sendo que muitas das dificuldades com que os estudantes se confrontam radicam, principalmente, na dificuldade em mobilizar estratégias de leitura adequadas e não na falta de aptidão para aprender.

Tabela 5: Capacidades face às atividades desenvolvidas no domínio da leitura

Com as atividades desenvolvidas no domínio da leitura, até que ponto és capaz de:	1		2		3		4		Explic.
	Nunca ou quase nunca		Às vezes		Bastantes vezes		Sempre ou quase sempre		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
C1. Domínio da leitura (M=2,75 DP=0,56)									66,053
23.1 Ler textos em suportes variados com diferentes graus de complexidade e de diferentes géneros	3	1,5	76	38,4	90	45,5	29	14,6	
23.2 Realizar leitura crítica e autónoma	3	1,5	78	39,4	85	42,9	32	16,2	
23.3 Clarificar tema(s), ideias principais e pontos de vista	4	2,0	69	34,8	94	47,5	31	15,7	
23.4 Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto	8	4,0	94	47,5	77	38,9	19	9,6	
23.5 Interpretar o sentido global do texto	3	1,5	43	21,7	111	56,1	41	20,7	
Total									66,053
									3

Fonte: Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário

Reconhecendo a leitura como veículo de transmissão e de consolidação de saberes, Dionísio (2000) aponta que o sucesso escolar lhe está associado já que “Aprende-se as Ciências, a História, a Matemática e as Línguas Estrangeiras, lendo.” (p. 48), remetendo para a transversalidade deste domínio, tal como corroborado por Amor (1993) ao mencionar que “Como prática transversal [...] ocupa [...] parte considerável do tempo letivo global, sendo desejável que algumas capacidades, como as respeitantes ao exercício da leitura funcional, sejam promovidas nas restantes áreas disciplinares”, (p. 105).

Extravasando o espaço escolar, a competência leitora, associada à leitura, é uma ferramenta indispensável para aprender, agir, interagir e participar no mundo atual, por isso não basta ter apenas uma boa capacidade de leitura, mas é preciso ter uma boa capacidade de literacia para o sucesso na educação terciária, trabalho e na vida quotidiana (OCDE, 2016).

O Domínio da Educação Literária emerge como aquele em que os alunos revelam maior dificuldade, associada aos aspetos de conteúdo correlacionados com autores, modos literários e complexidade de processos cognitivos mobilizados.

Tabela 6: Capacidades face às atividades desenvolvidas no domínio da educação literária

Com as atividades desenvolvidas no domínio da educação literária, até que ponto és capaz de:	1		2		3		4		Explicação %
	Nunca ou quase nunca		Às vezes		Bastantes vezes		Sempre ou quase sempre		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
C1. Educação literária (M=2,47 DP=0,60)									67,976
24.1 Contextualizar textos literários portugueses em função de marcos históricos e culturais	7	3,5	105	53,0	72	36,4	14	7,1	
24.2 Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros	10	5,1	98	49,5	79	39,9	11	5,6	
24.3 Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto	15	7,6	108	54,5	65	32,8	10	5,1	
24.4 Comparar textos em função de temas, ideias e valores	12	6,1	104	52,5	62	31,3	20	10,1	
24.5 Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos	10	5,1	101	51,0	64	32,3	23	11,6	
24.6 Expressar pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores	7	3,5	100	50,5	61	30,8	30	15,2	
Total									67,976

Fonte: Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário

Quando abordamos as representações dos alunos sobre os conteúdos de educação literária no ensino secundário, este parece ser o domínio em que os alunos sentem menos capacidades em realizar as tarefas, contudo, é referenciado como interessante e fundamental para a construção individual do “eu”, promovendo a reflexão e o pensamento crítico (Costa & Botelho, 2016), refletindo uma relação afetiva com a maioria dos leitores dos textos. Neste ponto, é interessante destacar o ponto de vista de Michele Petit (2019) sobre a leitura literária. Esta autora refere que a literatura ajuda a compreender o que vivemos e a imaginar e criar outros mundos, embora não tenha um efeito prático na vida, ela é arte, serve para nos humanizar, escapa ao nosso controle e por isso é subversiva, despertando sentimentos diferentes no leitor. A leitura do texto literário conduz o leitor numa viagem imaginando o que os outros antes de nós viveram e criaram, levando-os a emocionar com a beleza, de experimentar sensações novas e atribuir sentidos à nossa existência, contribuindo, assim, para que cada um dos leitores possa, por si, construir a sua própria narrativa.

Relativamente ao domínio da escrita, dos dados depreende-se que os alunos apontam alguns constrangimentos neste domínio, especialmente no que se reporta ao uso da linguística textual, nomeadamente mecanismos gramaticais de ligação entre frases, períodos e parágrafos de um texto (coesão) bem como na relação lógica entre ideias de um texto que decorre da sua argumentação (coerência) enquanto fatores de garantia e preservação da textualidade, conferindo eficiência à transmissão da mensagem escrita, tal como é visível na Tabela 10:

Tabela 7: Capacidades face às atividades desenvolvidas no domínio da escrita

Com as atividades desenvolvidas no domínio da escrita, até que ponto és capaz de:	1		2		3		4		Explicação %
	Nunca ou quase nunca		Às vezes		Bastantes vezes		Sempre ou quase sempre		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
C1. Domínio da Escrita (M=2,83 DP=0,60)									62,669
25.1 Planificar um texto	5	2,5	71	35,9	92	46,5	30	15,2	
25.2 Escrever textos usando mecanismos de coerência e de coesão textual	7	3,5	75	37,9	85	42,9	31	15,7	
25.3 Editar textos em diferentes suportes, após revisão, tendo em conta a adequação do vocabulário e a correção linguística	2	1,0	47	23,7	102	51,5	47	23,7	
25.4 Respeitar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas, cumprimento das normas de citação, uso de notas de rodapé e referência bibliográfica	4	2,0	58	29,3	89	44,9	47	23,7	
Total									62,669

Fonte: Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário

Como podemos ver a partir dos dados constantes da Figura 11, o domínio menos preferido pelos alunos é a gramática. Na sua perspetiva os conteúdos não apresentam utilidade, a sua abordagem é feita com uma profundidade exagerada e, por fim, apontam como elemento desmotivador o facto de os conteúdos gramaticais serem apresentados de forma descontextualizada (Oliveira Pereira, 2019).

Tabela 8: Capacidades desenvolvidas no domínio da gramática

Com as atividades desenvolvidas no domínio da gramática, até que ponto és capaz de:	1		2		3		4		Explicação %
	Nunca ou quase nunca		Às vezes		Bastantes vezes		Sempre ou quase sempre		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
C1. Domínio da gramática (M=2,63 DP=0,61)									71,582
26.1 Conhecer a evolução da língua	6	3,0	86	43,7	88	44,7	17	8,6	
26.2 Analisar frases simples e complexas	5	2,5	69	34,8	91	46,0	33	16,7	
26.3 Realizar análise sintática	15	7,6	82	41,4	80	40,4	21	10,6	
26.4 Explicitar aspetos do vocabulário português	7	3,5	77	38,9	97	49,0	17	8,6	
26.5 Usar mecanismos de coesão e progressão textual	7	3,5	73	36,9	91	46,0	27	13,6	
26.6 Reconhecer valores semânticos de palavras	8	4,0	83	41,9	89	44,9	18	9,1	
Total									71,582

Fonte: Elaboração própria – dados extraídos dos inquéritos por questionário

Para a globalidade dos domínios, é interessante realçar que a estratégia de ensino e aprendizagem que mais alunos consideraram como muito importante é ouvir a exposição da matéria por parte do professor, denotando uma influência do método tradicional de ensino, centrado no docente e na transmissão de conteúdos, embora valorizem bastante as dinâmicas de grupo/projeto pensadas pelo professor para posicionarem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, estimulando sua participação ativa, reflexão crítica, autonomia e colaboração.

Os alunos apontam especificamente, como metodologias facilitadoras da aprendizagem, o trabalho de projeto, trabalho de grupo, debates e atividades que promovam a interação/comunicação entre pares, ou seja, pretendem ver-se envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem, no qual sejam intervenientes ativos e cuja voz seja considerada, por isso lamentam que atividades de caráter criativo sejam poucas vezes desenhadas pelos professores.

3. CONCLUSÃO

Pretendemos que este estudo possa permitir aos professores uma reflexão sobre o planeamento e a organização de situações de aprendizagem focadas nos estudantes e encontrem novos caminhos para estimular a inovação e a criatividade, prestando atenção à voz dos alunos, valorizando as suas opiniões, encorajando-os e construindo ambientes favoráveis à aprendizagem. Reconhecendo que o ensino secundário é, no atual contexto educativo, uma etapa fundamental na vida dos nossos jovens, impunha-se a reflexão sobre como este nível de ensino, particularmente na oferta formativa mais vocacionada para o prosseguimento de estudos, a disciplina de português responde às exigências impostas aos alunos do século XXI, já que as mais recentes políticas educativas, procuram, no essencial, harmonizar uma prescrição nacional comum com a autonomia curricular das escolas para decisões curriculares contextualizadas.

As recentes mudanças dos normativos, em matéria educativa sugerem a transformação do “velho” paradigma do sistema de educação de massas em algo inovador que se centra, preferencialmente, na “(...) diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, 2018), contudo, na realidade, assiste-se, a uma contradição entre a importância que a legislação confere ao papel do aluno e a relevância que lhe é dada na vida quotidiana das escolas. O desafio, deste estudo, consistiu na auscultação dos alunos sobre a escola e sobre o que ela e nela se exige, já que uma escola verdadeiramente inclusiva é a que deve atender aos desafios educacionais do momento, implicando isso, também, repensar a educação. Apesar das representações não serem elementos diretamente observáveis na nossa relação com o mundo, somos constantemente convocados a fazer avaliações e tomar decisões que regulam as nossas atitudes. No contexto escolar, tais ações interferem, inevitavelmente, no pensamento e na prática diária de cada um dos agentes educativos assim como no processo de ensino e aprendizagem, tal como apontado por Madeira (2005) “No campo de ensino/aprendizagem de línguas, o interesse no estudo de crenças surgiu devido à influência que exercem no processo de ensino / aprendizagem: influenciam o fazer do professor e o processo de aquisição dos novos conhecimentos pelo aluno” (p. 19).

Concluimos que, para os alunos dos cursos CCH a disciplina de português é capaz de promover uma determinada visão cultural e compreensão crítica do mundo. Daqui decorre que o desenvolvimento do pensamento crítico seja um dos aspetos mais valorizados, associando-o à interpretação da informação, ao planeamento e condução de pesquisas, o que pressupõe, de imediato, a consciência dos alunos quanto à relevância da análise e da avaliação crítica num mundo repleto de múltiplas informações e em constante mudança no qual é fundamental ser-se capaz de adotar uma posição e defendê-la, perante opiniões divergentes. O pensamento crítico e criativo enquanto área de competência do PA, emerge associado às dinâmicas de trabalho que se podem desenvolver em contexto educativo. Os alunos priorizam uma aprendizagem que envolva o trabalho de projeto e o trabalho de grupo, demonstrando uma acurada perceção sobre a importância das metodologias ativas para o desenvolvimento e aprimoramento de atividades de natureza reflexiva, que conduzem ao exercício de uma cidadania mais interventiva e crítica. É igualmente notório como as práticas dos professores ao nível da conceção, implementação e

avaliação podem influenciar a percepção que os alunos constroem do trabalho realizado na disciplina e conseqüentemente do relevo que esta pode assumir tanto no contexto do currículo do curso que os alunos frequentam como no futuro pessoal e profissional destes.

A auscultação realizada aos alunos demonstra que estes têm uma visão bastante clara do trabalho desenvolvido na disciplina, mas é também perceptível o sentimento de insatisfação, devido ao facto das suas vozes e opiniões não serem verdadeiramente levadas em conta nos processos de planificação, organização curricular e definição de estratégias de ensino, conduzindo isso a alguma desmotivação e falta de envolvimento no processo de aprendizagem.

Desta feita, os alunos valorizam o trabalho desenvolvido na maioria dos Domínios, relevando o da Leitura, da Escrita e da Oralidade para o desenvolvimento de competências instrumentais, uma vez que esses domínios capacitam a de mobilização de outras linguagens, o que para os alunos dos CCH se reveste de particular importância, pois ser proficiente na oralidade e na escrita permite transmitir ao outro o que se pensa e aumenta a capacidade de defender, de forma sustentada, diferentes pontos de vista, estando isso alinhado com o que os alunos entendem ser as exigências e as expectativas a nível académico, profissional e social. Apesar do Domínio da Educação Literária implicar bastante esforço e estudo, ainda assim é valorizado pelos alunos, contudo a abordagem das obras literárias afasta-se das expectativas e interesses dos alunos, emergindo como fator gerador de desmotivação e desinteresse pela disciplina. Os alunos apontam também como elemento negativo o desajuste/ desadequação entre alguns temas e conteúdos das AE e a natureza do curso dos CCH em que se encontram matriculados, constituindo-se esse desfazamento como um constrangimento para o interesse e sucesso na disciplina. Paralelamente, o excesso de matéria, o aprofundamento excessivo das obras literárias estipuladas nas AE e os critérios de avaliação rigorosos e exigentes são também mencionados como fatores comprometedores de aprendizagens significativas. Acrescem a estes fatores outros elementos tais como a abordagem descontextualizada dos conteúdos, especialmente no Domínio da Gramática e a incapacidade de os alunos conseguirem perspetivar uma aplicação prática dos conteúdos aprendidos.

Por estes motivos, face à atual diversidade social e cultural existente nas escolas, ouvir o que os alunos têm a dizer sobre as AE da disciplina de português e a sua aprendizagem é, não só o princípio para promover os direitos dos jovens, como membros da comunidade escolar, aceitando-os como capazes de pensar sobre as disciplinas do currículo, sobre a escola, mas também permitir que se envolvam ativamente na mudança educacional e no, eventual, desenho de novas políticas curriculares, fortalecendo o exercício da cidadania numa sociedade democrática, na qual os alunos aprendem a desenvolver capacidades críticas, sentindo-se livres para expressar suas opiniões de maneira construtiva, escutar diferentes pontos de vista, participar em debates e tomar decisões coletivas. Portanto, ouvir os alunos é essencial não apenas para promover um ambiente educativo mais inclusivo e eficaz, mas é também uma forma de preparar os jovens para seu futuro como cidadãos ativos e conscientes.

Reconhecendo a importância desta problemática o Relatório do CNE “A voz das crianças e dos jovens na educação” emitiu uma recomendação no sentido de atribuir centralidade à voz do aluno nas políticas educativas, na prática pedagógica e nos espaços de representatividade, apontando as “...dimensões transversais da voz: como instrumento de interação, de participação, de apropriação do conhecimento e de empoderamento social, promotores de desenvolvimento humano e de afirmação de cidadania” (CNE, 2021, p. 75), contudo há ainda um longo caminho a percorrer nesta matéria para que a participação do alunos obtenha reconhecimento efetivo e se aumente o nível de participação tal como defendido por Hart (1992), porque quanto mais forte for o grau de

envolvimento/ colaboração, melhor será o bem-estar de estudantes e adultos em ambiente escolar.

4. Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação - um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão. https://www.fmleao.pt/flipbook/DPP19_net/DPP19_net.pdf
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª ed.). Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologias*. Texto Editora.
- Araújo, L. (2005). the development of thinking in literature education. In O. Sousa(Ed.), *Da investigação às práticas: Estudo de natureza educacional* (pp.75-85). Escola Superior de Educação.
- Bacich, J., Moran, L.(Eds.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Biesta, G. (2023). Outline of a Theory of Teaching: What. Em A.K. Praetorius, C. Charalambos Y. , & (Eds), *Theorizing Teaching: Current Status and Open Issues* (pp. 253-280). Springer
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação : guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia científica : para uso dos estudantes universitários* (3.ª ed.). McGraw-Hill do Brasil.
- CNE. (2021). Recomendação n.º2/2021. *Recomendação n.º2 - A voz das crianças e dos jovens na educação escolar*, 135, 75-84. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_11_2018.pdf
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cook- Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher* (31) 4, 3-14.
- Costa, P. (2013). Literatura, cânone, clássicos. In A. Balça, & M. Pires(Eds.), *Literatura Infantil e Juvenil: Formação de leitores* (pp. 31-50). Santillana Editores.
- Costa, P. (2015). Algumas notas sobre o discurso oficial para o Português: as Metas Curriculares e a Educação Literária. *Nuances : estudos sobre Educação set -dez*, pp. 17-33.
- Costa, W. C., & Botelho, C. (2016). A experiência do aluno do 6º ano do ensino fundamental ii para a leitura do texto literário. *Holos*, 8, 136–147. <https://doi.org/10.15628/holos.2015.2829>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Diário da República: I Série*, 2918 - 2928. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, de Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Diário da República: I Série*, n.º 129, 2928 - 2943. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Dionísio, M. D. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores - Leituras do manual de Português*. Edições Almedina.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica) . *CIES e-WORKING PAPER, n.º 60*.

- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. Em *M. C. Wittrock (Ed.)*, Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. (M. C. Wittrock Ed.). MacMillan
- Fang, F., & Schelpeggrell, M. (2010). disciplinary literacies across content areas: supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of adolescent and adult literacy*, 53(7), 587-597
- Ferreira, P. (2012). Concepções e práticas dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da Gramática: Um estudo exploratório no 2.º Ciclo do ensino básico [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2321>
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful Student Involvement. Guide to Students as Partners in School Change*. HumanLinks Foundation. [researchgate.net/publication/274707207_Meaningful_Student_Involvement_Guide_to_Students_as_Partners_in_School_Change/link/5601688f08aec948c4fab59a/download](https://www.researchgate.net/publication/274707207_Meaningful_Student_Involvement_Guide_to_Students_as_Partners_in_School_Change/link/5601688f08aec948c4fab59a/download)
- Gorgulho, A. R., & Teixeira, M. (2016). A importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita - o uso do laboratório gramatical. *Exedra*, 2, 146-168. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/492791>
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence, Italy: UNICEF: International Child Development Centre.
- Hibberts, M., & Johnson, R. (2012). Mixed methods research. Em M. A.R.J. Briggs, Coleman, & M. Morisson (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* (pp. 122-139). Sage Publications.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage
- Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R., Velasquez, M., Araújo, L., Almeida, L., Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação de professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/33552#:~:text=http%3A//www.ffms.pt/upload/docs/ensino%2Dda%2Dleitura%2Dno%2D1o%2Dciclo%2Ddo%2Densino%2Dbasico_4Da0eQKRe0OwACIOsZH8LA.pdf
- Lundry, L., & Cook-Sather, A. (2016). Children's rights and student voice: their intersections and the implications for curriculum and pedagogy. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandaya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 263-277). SAGE.
- Madeira, F. (2005). Crenças de professores de Português sobre o papel da Gramática no ensino da Língua Portuguesa. *Linguagem e Ensino*, 8(2), 17-38. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15613/9800>
- Ministério da Educação e Ciência (MEC). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Merrian, S. B. (1988). *Case study research in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Mitra, D. (2004). The significance of students: Can increasing "student voice" in. *Teachers College Record*. 106(4), 651-688.
- OCDE. (2016). Literacia científica, literacia de leitura e literacia matemática. *PISA 2015*.
- Oliveira Pereira, D. C. de. (2019). Ensinar e aprender gramática no ensino médio: a visão dos estudantes. *Holos*, 6, 1-23. <https://doi.org/10.15628/holos.2019.5532>
- Onwuegbuzie, A., & Johnson, B. (outubro de 2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. (A. E. Association, Ed.) *Educational Researcher*, 33(7), pp. 14-26. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/3700093?origin=JSTOR-pdf>

- Onwuegbuzie, A., Dickinson, W., Leech, N., & Zoran, A. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. (U. o. Alberta, Ed.) *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1-21. <http://creativecommons.org/licenses/by/2.0>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Penim, L. (2011). *A alma e o engenho do currículo: história das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pereira, S. (2010). Explicitação gramatical no 1.ºCiclo. Em O. Sousa, A. Cardoso, & (Eds.), *desenvolver Competências em Língua: Percursos didáticos* (pp. 145-174). Colibri.
- Petit, M. (2019). *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje* (1, Brasileira ed.). Editora 34.
- Rato, V., Pereira, S., & Valente, B. (2022). As concepções de alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico sobre o ensino e a aprendizagem da gramática do português. *APP, Palavras*, 58,59.
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos Humanos e Inclusão*. Profedições.
- Sá, Patricia; Costa, António Pedro; Moreira, António (coords.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2). UA Editora. <https://doi.org/https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (2009). *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento.
- Sim-Sim, I., & Rodrigues, P. (2006). O ensino da gramática visto por professores e alunos. (E.I. Sim-Sim Eds.).ASA.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Sage.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (trad. Ana Thorell).Bookman.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Martins, A., & Costa, P. (2025). Configurações da disciplina de português: dando voz a alunos do ensino secundário. HOLOS, 1(41). <https://doi.org/10.15628/holos.2025.18421>

SOBRE OS AUTORES

A. M. S. MARTINS

Membro Colaborador do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE). Doutoranda em Ciências da Educação, na Universidade de Évora. Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (variante Português /Inglês) e Mestre em Estudos Portugueses Multidisciplinares, na especialidade de Literatura Infantil. E-mail: anitasantostmartins@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-9822-7689>

P. J. L. COSTA

Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade de Évora, e Licenciado em Ensino de Português e de Francês, pela mesma Universidade. É Professor Associado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. É membro integrado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE), onde desenvolve atividade de investigação nas áreas de formação de professores, educação literária e didática de línguas. E-mail: plc@uevora.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3650-5492>



Editora Responsável: Maura Costa

Pareceristas *Ad Hoc*: Elcimar Simão Martins e Luís Miguel Dias Caetano



Submetido 21/03/2025

Aceito 26/06/2025

Publicado 19/07/2025