

# Estratégia de motivação para a aprendizagem da língua portuguesa no ensino superior: diagnosticar e sensibilizar

*Dina Baptista*

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA),  
Universidade de Aveiro, Portugal

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.40/pp.53-78>

## Resumo

O papel do professor de Português assume cada vez mais um duplo desafio: motivar os estudantes para a aprendizagem de uma disciplina pouco “amada” e sensibilizar para a importância das competências comunicativas em qualquer contexto. O estudo apresenta a estratégia pedagógica implementada em seis unidades curriculares na área da língua portuguesa, lecionadas em Licenciaturas e Cursos Técnicos Superiores Profissionais, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, da Universidade de Aveiro. Foi aplicado um inquérito por questionário a 119 estudantes que permitiu diagnosticar as suas dificuldades linguísticas, avaliar a sua relação com a aprendizagem da língua portuguesa e suscitar a reflexão sobre os fatores que podem condicionar a aprendizagem. Face aos resultados obtidos, apresenta-se uma proposta didática, assente na adaptação dos pilares da retórica aristotélica Ethos, Pathos e Logos, pela familiaridade da estrutura argumentativa estudada no secundário e pela capacidade de sensibilizar e de motivar para a aprendizagem.

**Palavras-chave:** motivação; ensino; língua portuguesa; aprendizagem ativa.

## Abstract

The role of a Portuguese teacher is becoming more and more a double challenge: to motivate students to learn an unloved subject and to raise awareness of the importance of communication skills in any context. The study presents the pedagogical strategy implemented in six courses in the area of Portuguese language, taught in the first cycle of Higher Education (Degree) and Higher education training courses (TESP) at the Águeda School of Technology and Management (ESTGA), University of Aveiro. A questionnaire survey was applied to 119 students to diagnose their language difficulties, assess their relationship in learning Portuguese and encourage reflection on the factors that may condition their learning. In view of the results obtained, a pedagogical proposal is presented, based on the adaptation of the Aristotelian rhetorical pillars Ethos, Pathos and Logos, due to the familiarity of the argumentative structure studied in high school and the ability to sensitise and motivate for learning.

**Keywords:** motivate; teaching; Portuguese language; active learning.

## Introdução

Saber comunicar com proficiência – na sua vertente oral e escrita – é essencial para o sucesso académico, mas também para uma cidadania ativa e crítica e para uma comunicação eficaz no contexto social, académico e profissional. As diretrizes internacionais reguladoras das políticas educativas do ensino têm vindo a reforçar o investimento na aprendizagem de línguas, reconhecendo que a oferta desta aprendizagem é “cada vez mais importante para as sociedades modernas, para a compreensão intercultural e para a cooperação” (Comissão Europeia, 2018). Contudo, é relevante sublinhar que estas mesmas diretrizes internacionais têm vindo também a ajustar as suas recomendações relativamente à aprendizagem

das línguas, no sentido de reforçar as competências de literacia, que “constituem a base de aprendizagens e interações linguísticas posteriores” e que, segundo a mesma fonte, consistem na:

“capacidade para identificar, compreender, expressar, criar e interpretar conceitos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito, utilizando suportes visuais, auditivos e materiais digitais em todas as disciplinas e contextos. Tal implica a capacidade de comunicar e interagir eficazmente com os outros, de forma apropriada e criativa.” (Comissão Europeia, 2018)

A educação para a literacia constitui um desafio, sobretudo, porque “é hoje tacitamente reconhecido que as literacias são múltiplas “e que o conceito “vai muito para além da mera aprendizagem e domínio das técnicas de leitura e de escrita” (Azevedo, 2011, p.2). Em 1996, os resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica sobre a “Literacia em Portugal”, coordenada por Ana Benavente, resultante de uma parceria entre o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e o Conselho Nacional de Educação e a Fundação Calouste Gulbenkian, concluía sobre a necessidade de reforçar a literacia desde o pré-escolar até ao ensino de adulto e à “educação permanente”, potenciando os relacionamentos da escola com as comunidades locais, no sentido de estimular estratégias pedagógicas mais atentas à diversidade dos meios. Estas conclusões chamam a atenção para o facto de literacia não ser um estado estático, mas antes uma construção sujeita a uma atualização continuada, uma vez que está intrinsecamente relacionado com as mudanças que “incessantemente operam na sociedade” (Tfouni, 1985, citado por Pedroso, 2012, p.16). Neste sentido, é fundamental estar atento às mudanças e às consequentes necessidades da sociedade, para que o estudo de uma língua materna consiga dar resposta aos desafios que se impõem aos seus falantes, nos diversos contextos.

A nossa experiência de docente, no ensino secundário desde 1997, e no ensino superior desde 2004 (12 dos quais em regime de acumulação de serviço), permite-nos constatar que, nos últimos anos, se tem vindo a assistir a um decréscimo das competências de literacia dos jovens à saída da escolaridade obrigatória, o que inevitavelmente condiciona a aprendizagem no ensino superior. Não gostaríamos de ser tão pessimistas como a docente e investigadora Cristina Sá, da Universidade de Aveiro, quando reconhece que todas as medidas tomadas para resolver o problema dos baixos índices de literacia parecem votadas ao “fracasso” (Sá, 2018). Não temos dúvida de que há muito a fazer, para que a aprendizagem da língua portuguesa seja eficaz e eficiente, adequando-se às mudanças e às necessidades da sociedade em que se integra. Contudo, neste desafio que se impõe, reconhece-se que a motivação pessoal, que, segundo a teoria

da autodeterminação, pode advir de estímulos intrínsecos ou extrínsecos (Ryan & Deci, 2000) é imprescindível no processo de aprendizagem em qualquer nível de ensino (Guimarães & Boruchovitch, 2004) e “um dos determinantes principais do rendimento individual” (Silva, 2016, p.107). Por isso, práticas pedagógicas de sensibilização para o impacto que a correção linguística causa no emissor e na mensagem, e o reconhecimento das próprias dificuldades linguísticas parecem-nos poder constituir fator de motivação para os estudantes.

A experiência de docência no ensino secundário e do ensino superior leva-nos a ter uma visão um pouco mais ampla do ensino da língua portuguesa, nomeadamente ao nível da relação dos estudantes com a disciplina de Português, do acompanhamento de programas curriculares, das dificuldades de aprendizagem sentidas e dos desafios que a evolução tecnológica e geracional impõe ao ensino da língua materna. De uma forma empírica, porque baseada na experiência profissional de docência, nos últimos anos tem-se constatado o seguinte: por um lado, os alunos do secundário estão cada vez menos “fascinados” com a disciplina de Português, apontando como causa os programas muito extensos e o facto de terem de realizar um exame nacional que impõe ritmos de trabalho mais focados nos resultados do que no processo; por outro lado, estudantes do ensino superior que, embora reconheçam a importância das competências linguísticas e comunicativas no contexto profissional, se apresentam pouco “entusiasmados”, quando verificam a existência de uma unidade curricular na área da língua portuguesa. Poder-se-ia pensar que o facto de os estudantes que ingressam no ensino superior, independentemente da área formativa ou da via (científico-humanístico ou profissional), terem tido 12 anos de ensino na área da língua materna justifica a não inclusão de uma unidade curricular em língua materna nas diferentes áreas de formação no ensino superior. Contudo, a atual realidade educativa de ensino obrigatório não é suficiente para garantir a aquisição plena de competências linguísticas e comunicacionais em língua portuguesa. Quando se confrontam os estudantes com questões pragmáticas da expressão escrita, como a simples redação de um *email* ou de um requerimento, por exemplo, para requerer uma autorização de mudança de curso, ou da expressão oral, para fazer uma pequena apresentação do seu percurso escolar, rapidamente as suas competências linguísticas evidenciam fragilidades.

Neste artigo pretende-se avaliar as expectativas dos estudantes que ingressam pela primeira vez no ensino superior, relativamente a uma unidade curricular na área da língua portuguesa, compreender a sua experiência com a disciplina de Português no ensino secundário e identificar dificuldades linguísticas comumente reconhecidas ao longo do nosso percurso de docente do ensino secundário

e superior. A avaliação foi feita através da aplicação de um inquérito por questionário a todos os estudantes que, no ano letivo de 2019/2020, no 1.º semestre, do 1.º ano, tinham no plano de formação uma unidade curricular na área da língua portuguesa, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, da Universidade de Aveiro (ESTGA-UA). O objeto de estudo incide sobre três licenciaturas (Secretariado e Comunicação Empresarial, Gestão da Qualidade e Gestão Pública e Autárquica) e três Cursos Técnicos Superiores Profissionais (Gestão de PME; Redes e Sistemas Informáticos e Programação e Sistemas de Informação), e integra todas as unidades curriculares pelas quais a autora deste estudo foi responsável no ano letivo em questão.

Face aos resultados obtidos a partir do inquérito diagnóstico apresenta-se uma proposta didática, que se entende poder contribuir para a motivação dos estudantes para a aprendizagem da língua portuguesa. Pela familiaridade com a retórica de Aristóteles, resultante do estudo do texto argumentativo do Padre António Vieira, *O Sermão de Santo António aos peixes*, no 11.º ano de escolaridade, a estratégia didática apresentada assenta na adaptação dos três pilares da retórica aristotélica: *ethos, pathos e logos*.

### **Objetivos e metodologia**

Do ponto de vista metodológico, toma-se como referência aquilo que, segundo Hernández Sampieri; Fernández Collado e Baptista Lucio (2006), é o enfoque quantitativo e qualitativo. O método quantitativo teve em consideração os resultados obtidos no inquérito diagnóstico, aplicado no início do semestre, a 119 estudantes do 1.º ano, que entraram na 1.ª fase na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, da Universidade de Aveiro, no ano letivo 2019/2020: 53 estudantes de licenciatura das áreas científicas das Línguas e da Gestão e 66 estudantes dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais das áreas científicas da Gestão e das Ciências informáticas. As questões são maioritariamente fechadas e de escolha múltipla, do tipo categoria, grelha, lista e escala (usou-se a escala de Likert, com cinco proposições). No entanto, há também questões semiabertas que permitem aos respondentes complementar e descrever a situação de acordo com suas próprias ideias, de modo a favorecer a realização de uma pesquisa mais precisa e aprofundada na análise qualitativa dos dados. Neste sentido, a análise quantitativa passa a assumir uma abordagem exploratória, uma vez que se pretende extrair dos respondentes os seus pensamentos que foram livremente ditos sobre algum tema (Vergara 2008). O método qualitativo resulta também da observação pessoal e exploratória relativamente à atitude comportamental dos estudantes durante o confronto com situações de incorreção linguística em diferentes contextos.

O questionário foi realizado presencialmente, em contexto de aula, e aplicado a todos os cursos da ESTGA-UA que têm no plano curricular da sua formação uma unidade curricular na área científica das Línguas no 1.º ano. Foram definidos como objetivos gerais para este trabalho: i. aferir sobre os conhecimentos linguísticos dos estudantes face a um conjunto de palavras que se consideram atraíçoar a interpretação das frases e das ideias pela sua fonia, grafia ou construção sintática; ii. motivar os estudantes para a unidade curricular lecionada pela docente, consciencializando-os das suas fragilidades e necessidades. A construção do inquérito teve como propósito a persecução de três objetivos específicos:

i. Avaliar (de 1 a 5): relação “emocional” dos estudantes com a disciplina de Português no ensino secundário; expetativas relativamente à unidade curricular a frequentar no 1.º ano e grau de importância atribuída às competências escrita e orais na futura área de formação;

ii. Identificar as causas que justificam a relação emocional com a disciplina de Português no ensino secundário (ensino regular e ensino profissional);

iii. Aferir o grau de conhecimento linguístico dos estudantes relativamente a palavras parónimas e homófonas, erros de ortografia e de sintaxe e erros de conjugação verbal, com verbos compostos. Trata-se de erros que empiricamente temos vindo a identificar nos estudantes do secundário e do superior, ao longo da nossa prática pedagógica, e que no contexto profissional acabam com a credibilidade dos seus emissores (Fernandes 2017).

O inquérito diagnóstico foi dividido em duas partes: a primeira parte permitiu o cumprimento dos dois primeiros objetivos (i. e ii.) e a segunda parte, a prossecução do terceiro objetivo (iii.). Neste trabalho, os dados relativos a esta segunda parte serão apresentados na sua globalidade, sem discriminação do nível de ensino e dos cursos inquiridos. A divisão do inquérito por questionário em duas partes permitiu conciliar a estratégia de recolha de dados com a motivação gradual para a aprendizagem dos conteúdos lecionados na unidade curricular em causa e fomentar a reflexão crítica sobre a importância do domínio das competências linguísticas e comunicativas. Desta forma, as respostas dadas pelos estudantes atuam como fatores que espoletam a sua consciência linguística, colocando-os no centro da sua própria aprendizagem.

### **Apresentação e discussão dos resultados da avaliação diagnóstica**

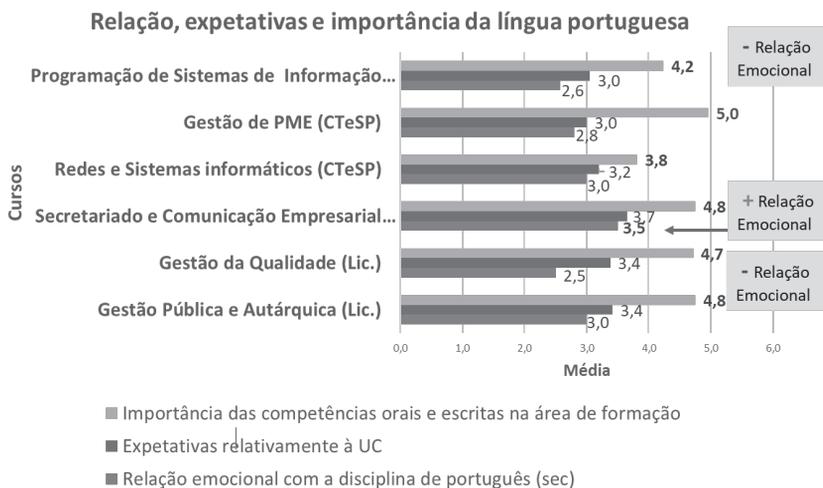
A primeira parte do questionário é constituída por quatro questões semi-fechadas: nas três primeiras questões a avaliação foi feita com recurso à escala de Likert, com cinco proposições de escolha múltipla (discordo totalmente - concordo totalmente); a quarta questão é de escolha múltipla, com possibilidade de os

estudantes identificarem outra escolha, ou comentarem as escolhas feitas, para se poder garantir uma análise mais aprofundada relativa à relação emocional dos estudantes com a disciplina de português no ensino secundário.

### Relação “emocional”, expetativas, importância atribuída às competências escrita e orais e causas justificativas

Relativamente aos dados obtidos a partir das três primeiras questões do inquérito, constata-se o seguinte: apesar de a relação emocional com a disciplina de Português no secundário não ultrapassar a média de 3 (em 5) e de as expetativas em relação à unidade curricular no ensino superior estarem muito próximas deste valor 3,3 (em 5), 4 dos 6 cursos evidenciam uma média superior a 4,5 (em 5) quando se lhes pede para avaliarem a importância das competências (escritas e faladas) na sua futura área profissional (Figura 1).

**Figura 1.** Relação, expetativas e importância da língua portuguesa

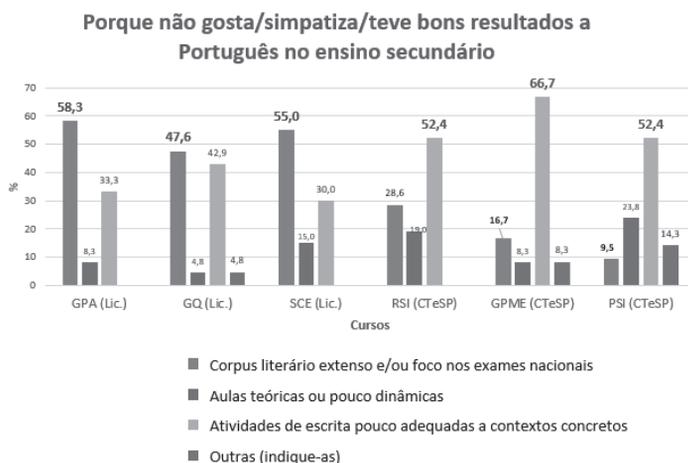


Os dados permitem reconhecer a consciencialização por parte dos estudantes da importância que o domínio das competências linguísticas tem na sua formação e o impacto que terá na sua atividade profissional, independentemente da área. Este reconhecimento permite desde logo sensibilizar para a importância que a unidade curricular em causa assume no contexto do plano curricular do curso, sobretudo pela sua capacidade agregadora de competências, uma vez que fornece ferramentas que permitem adequar a produção verbal, oral e escrita a diferentes situações de comunicação, assim como redigir documentação essencial no quotidiano profissional. Esta reflexão conjunta permite posteriormente introduzir os conteúdos programáticos da unidade curricular, que incluem produções orais (entrevistas,

exposições e apresentações, reuniões e debates) e produções escritas (redação de relatórios, manuais, textos administrativos, comerciais, textos profissionais como a correspondência, as cartas de candidatura e a elaboração de *curricula vitae*). A apresentação dos conteúdos é sempre acompanhada de exemplos concretos aplicados a contextos académicos ou profissionais da área formativa dos cursos em causa. Esta estratégia toma como referência o facto de o contexto, as necessidades, as capacidades do emissor e do recetor e a própria intenção comunicativa da mensagem alterarem a forma de se comunicar (Franco, Reis, & Gil, 2003).

Mais motivados, mas ainda resistentes à relação emocional que provavelmente pensam vir a ter com a unidade curricular, que ainda não conhecem, os estudantes são convidados a refletir sobre as razões que motivaram a sua experiência e relação com a disciplina de Português no ensino secundário. Neste sentido, são questionados sobre essas razões, apresentando-se-lhes três escolhas, com indicação obrigatória de justificação. Os estudantes poderiam indicar mais do que uma opção, podendo também indicar outra razão justificativa. As opções dadas resultam da perceção que a prática de docente no ensino secundário e superior nos foi dando de forma empírica. Pretendíamos perceber se se confirmavam as perceções que fomos tendo sobretudo nos últimos anos, com as alterações que foram feitas aos programas curriculares do ensino básico e secundário, entre os anos 2014 e 2015. Pretendíamos também saber se havia diferentes perceções entre os estudantes das Licenciaturas e dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais, dado que os primeiros são quase exclusivamente oriundos de cursos científico-humanístico e os segundos de cursos profissionais (Figura 2).

**Figura 2.** Razões justificativas da relação emocional com a disciplina de Português no ensino secundário.



Entre as principais razões indicadas pelos estudantes para não gostarem da disciplina de Português no secundário destacam-se duas razões: o *corpus* literário extenso e/ou o foco nos exames, razão mais indicada pelas Licenciaturas; atividades de escrita pouco adequadas a contextos concretos, razão mais indicada pelos Cursos Técnicos Superiores Profissionais.

A justificação dada pelos estudantes das Licenciaturas compreende-se porque o ingresso no ensino superior exige a realização de um exame nacional sobre a totalidade de conteúdos, que, por ter impacto significativo na classificação final, exige da parte dos docentes um reforço na lecionação dos conteúdos que serão objeto de avaliação. A questão do *corpus* literário parece dar razão à opinião da Associação de Professores de Português (APP), quando discutiu a introdução da Educação Literária e a imposição de uma lista única obrigatória, nos Programas Curriculares de Português, no ensino básico e secundário. A APP considerou que o novo programa do ensino secundário “retrocede 20 anos”, por se tratar de um programa com um “corpus literário extremamente profundo” (Educare.pt 2013), com “centenas de metas obrigatórias e textos de leitura literária obrigatórios para cada ano de escolaridade” (APP, 2016).

A razão que identifica a ausência de atividades que permitam trabalhar a língua em contextos específicos é sobretudo apontada pelos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), o que é compreensível dada a natureza prática e profissionalizante dos cursos profissionais no secundário. De acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março, a criação dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais, formações superiores, ministradas exclusivamente no ensino politécnico, de curta duração (dois anos), possibilitam o ingresso ao ensino superior dos estudantes do ensino profissional, através de concursos especiais, sem a necessidade da realização da prova de ingresso nacional. Nesta perspetiva, compreende-se que o programa e o foco nos exames não tenham sido uma razão tão valorizada. A identificação das atividades pouco adequadas ao contexto específicos como fator para não terem gostado da disciplina de Português no secundário deverá ser entendida como um indicador importante para a definição de estratégias pedagógicas no ensino superior, que valorizem a pragmática da língua, uma vez que os CTeSP constituem “o natural percurso de quem vem do ensino profissional” (Dias, 2021, p. 51), e têm como objetivo formar técnicos especializados, com as competências necessárias à entrada imediata no mercado de trabalho.

Apesar de se constatar uma diferença na identificação das razões apontadas pelas Licenciaturas e pelos CTeSP, quando analisados os comentários que acompanham a escolha da opção das “Atividades pouco adequadas a contextos con-

cretos”, verifica-se que há informações comuns a todos os cursos, nomeadamente o facto de os estudantes não se sentirem preparados para escreverem um *email*, para se candidatarem a ofertas de emprego, para escreverem relatórios e resumos ou para fazerem exposições orais, apesar de terem feito várias apresentações orais nas aulas de Português para avaliação. Consultado o Programa e Metas Curriculares de Português, do ensino secundário, o domínio da oralidade constitui um dos cinco domínios contemplados - Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática -, devendo o estudante ser capaz de “utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação” (Ministério da Educação e Ciência, 2014). Contudo, mesmo assim, os estudantes reconhecem dificuldades na oralidade, o que se pode justificar com o facto de muitas vezes as atividades de oralidade se reduzirem a duas ou três aulas, e quase sempre confinadas a contextos de avaliação, dada extensão do programa e do *corpus* literário. Além disso, outra razão justificativa para as dificuldades identificadas pelos estudantes poderá ser o facto de os exercícios e as atividades sobre a oralidade propostas nos manuais se apresentarem, na sua maioria, de uma forma “estereotipada e mecanizada, não existindo oportunidade para a prática do discurso em condições situacionais reais”, conforme conclui a autora do estudo “A oralidade no processo de ensino-aprendizagem do português no ensino secundário” (Gomes, 2017, p.71).

Relativamente à falta de preparação para redação de textos adequados a contextos concretos profissionais, a supressão de alguns conteúdos aquando da revogação dos programas curriculares do ensino básico e secundário, em 2014 e 2015, poderá ser apontada como uma razão justificativa (Ministério da Educação e Ciência, 2014 e 2015). Dos novos programas de Português foram suprimidos o Currículo e a Carta de apresentação (que estavam contemplados no Programa de Português do ensino básico de 2009, no 8.º ano), assim como Textos informativos diversos como a Declaração, o Requerimento, o Contrato ou o Relatório, que estiveram incluídos no Programa de Português do ensino secundário de 2003, no 10.º ano, mas que desaparecerem dos programas de 2014 e 2015. Além deste “retrocesso” nos Programas Curriculares, é também importante compreender-se que a mudança de paradigma comunicacional, mais global e tecnológico, resulta em novas formas de produção e de circulação de textos, que exigem o desenvolvimento de competências linguísticas em domínios com correspondência com saberes de natureza mais prática, entre os quais se inclui a produção de enunciados escritos e orais em contexto profissional digital. Consta-se que, no Programa de Português anterior à revogação de 2015, a abordagem pedagógica desses textos estava contemplada nos 3 ciclos do ensino básico: no 1.º ciclo, ao nível da apre-

sentação e integração dos textos em “circuitos pedagógicos de divulgação”, entre os quais se inclui o blogue e o correio eletrónico (Ministério da Educação, 2009, p. 42); no 2.º ciclo, ao nível do “Respeito pelas regras de comportamento na Internet: em Plataformas, conversas (chat), blogues, fóruns de discussão” (Ministério da Educação, 2009, p. 90) e no 3.º ciclo, ao nível da “Promoção de formas variadas de circulação das produções dos alunos, em suporte de papel ou digital (jornal de escola ou de turma; antologias; exposição de textos; blogue; página de Internet da escola, da turma ou pessoal), prevendo circuitos de comunicação que assegurem a finalidade social dos escritos.” (Ministério da Educação, 2009, p.138). Face ao desenvolvimento dos conteúdos digitais no contexto da comunicação social e empresarial, seria de esperar um reforço das atividades que implicassem a produção de enunciados escritos e orais adequados a contextos profissionais concretos (e, no caso dos cursos profissionais, à área de formação dos cursos), assim como também adequados aos suportes tecnológicos e aos meios de comunicação digitais. Esta ausência de géneros textuais que se integrem nos contextos comunicacionais digitais, associada à eliminação de produções documentais adequados ao contexto profissional, de alguma forma, poderão condicionar a inserção dos estudantes no mercado de trabalho à saída do ensino secundário ou pelo menos gerar-lhes insegurança por não se sentirem preparados para responder aos desafios comunicacionais do mercado de trabalho. Neste sentido, os dados e as informações recolhidas a partir dos comentários dos estudantes parecem estar de acordo com a opinião da Associação de Professores de Português, quando manifestou a sua discordância global a respeito de competências, conhecimentos e valores requeridos aos jovens no nosso tempo nos atuais Programas Curriculares de Português, no ensino básico e secundário, por não estarem a conseguir contribuir de forma significativa para construção do perfil do cidadão do século XXI. Na perspetiva da Associação, verifica-se que o anterior programa de Português do secundário “assente em competências linguísticas e géneros textuais” apenas foi substituído por outro, no qual predomina “o conceito de educação literária vista como o conhecimento de textos da história da literatura portuguesa”, ficando de fora o conceito de competência e a dimensão da comunicação em rede (APP, 2016)

A terceira razão apontada pelos estudantes, a metodologia de estudo, permite, através da análise dos comentários produzidos pelos estudantes, constatar que a maioria dos estudantes refere o facto de as aulas serem muito teóricas e a metodologia assente numa estrutura muito monótona e repetitiva: leitura, interpretação e realização de exercícios de gramática. Há também quem evidencie a falta de momentos durante a aula para refletir, falar e escrever de forma criativa e crítica.

ca. Como outras razões, os estudantes indicam o facto de não terem gostado do professor, de não os motivar ou de este estar demasiado preocupado com o cumprimento do programa dada a sua extensão. Os comentários dos estudantes levantam uma questão pertinente e que de alguma forma complementa a avaliação feita pelos estudantes sobre a sua relação afetiva com a disciplina de Português no secundário e às suas expectativas relativas à unidade curricular integrada no plano curricular do curso em que ingressaram: qual o impacto que as metodologias de ensino e a figura do professor têm na aprendizagem e na motivação dos estudantes? Embora sejam duas realidades diferentes, entende-se que, de alguma forma se complementam, porque uma metodologia tradicional centrada no professor dificilmente promove a interação entre este e os estudantes. Segundo um provérbio chinês, cuja autoria se atribui ao filósofo Confúcio “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo.” Este poderá ser o princípio orientador daquilo que foi considerado por Silberman (1996) a aprendizagem ativa, quando refere que ver e ouvir não é suficiente para aprender. Isto significa que a prática pedagógica deverá usar estratégias que permitam ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e sobretudo colocar o estudante num papel ativo no processo de aprendizagem. As atividades devem envolver os alunos no ato de fazer e de pensar (Bonnell & Eison, 1991) e o professor deve assumir um papel essencialmente de orientador, através de uma interação natural e de proximidade com os estudantes (Oliveira, 2011). Os estudos têm vindo a evidenciar os benefícios da aprendizagem ativa e as metodologias usadas para promover esta aprendizagem são variadas (*peer instruction, problem-based learning, team-based learning, Project-based learning, social-network-based learning, mobile-based learning*, cursos semipresenciais, educação a distância (EaD) e apresentam oportunidades em diversas áreas formativas e níveis de ensino (Vieira, 2012; Freeman, et al, 2014; Passos, 2018). Contudo, os resultados do inquérito e particularmente os comentários dos estudantes, relativos à metodologia, parecem evidenciar um predomínio da exposição teórica e de uma metodologia quase “mecanizada”, que continua a exigir e a valorizar a atitude recetiva dos alunos (Libâneo, 2008, p. 24), e a ser “pouco atraente” (Moran, 2012).

Embora se reconheça que os respondentes são oriundos de percursos formativos diferenciados e que os comentários referentes à metodologia sejam maioritariamente dos estudantes que ingressaram nas Licenciaturas, e não nos CTeSP (via formativa mais prática e profissionalizante), considera-se que, em qualquer percurso, área e nível de ensino, a exposição teórica deve ser minimizada ao estritamente necessário. Quanto ao professor, espera-se que este seja sobretudo um agente facilitador e promotor de uma participação ativa dos alunos. Isto tornará as

aulas mais interessantes e dinâmicas. Além disso, o professor, embora pareça passar para um papel secundário, no processo de ensino aprendizagem, na verdade, torna-se (in)diretamente agente ativo da motivação do estudante: porque o coloca no centro do conhecimento e porque passa a ter mais tempo para interagir com ele e para estimular as suas potencialidades. Isto que acaba por “afetar positivamente a forma como esse aluno pensa e se desenvolve” (Oliveira, 2017, p.215) e constitui um fator motivacional para a aprendizagem.

Os resultados obtidos na primeira parte do questionário permitem traçar um quadro pouco favorável da disciplina de Português, no ensino secundário, e que parece condicionar as expectativas relativamente à unidade curricular a frequentar no ensino superior.

Depois de conscientes da sua relação emocional com a aprendizagem da língua portuguesa, os estudantes realizaram a segunda parte do questionário. Trata-se de um texto lacunar que contém uma mensagem de boas-vindas à Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda da Universidade de Aveiro e à unidade curricular em causa (Figura 3).

**Figura 3.** Texto lacunar de boas-vindas

**TEXTO LACUNAR DE BOAS-VINDAS À UNIDADE CURRICULAR**

**RECEÇÃO AOS ESTUDANTES - Complete as frases que se seguem com a palavra adequada**

Antes \_\_\_\_\_ (de mais/demais) gostaria de lhe dar as Boas Vindas a esta unidade curricular (UC). Já o espero \_\_\_\_\_ (à/há) uma semana, desde que soube que foi colocado na Universidade de Aveiro.

Espero que os conteúdos lecionados nesta UC consigam ir \_\_\_\_\_ (de encontro aos / ao encontro dos) seus objetivos, \_\_\_\_\_ (afim/a fim) de, juntos, \_\_\_\_\_ (poder-mos/podermos) fazer uma aprendizagem construtiva.

\_\_\_\_\_ (Senão/Se não) trabalhar diariamente, tudo se tornará mais difícil. Mas não se preocupe, porque o trabalho diário não o sujeitará a um choque \_\_\_\_\_ (cético/sético), nem o deixará \_\_\_\_\_ (mau-humorado/mal-humorado).

Por isso, espero que faça \_\_\_\_\_ (tenção/tensão) de se dedicar a esta UC. Saber escrever e falar com correção \_\_\_\_\_ (ajudará-o/ajudá-lo-á) a ir \_\_\_\_\_ (onde/aonde) quiser profissionalmente, e a alcançar um cargo \_\_\_\_\_ (iminente/eminent), na sua área.

Bem sei que \_\_\_\_\_ (muitas vezes/ muitas das vezes), pensará: - Profissionalmente, é preferível dominar as áreas técnicas do meu curso \_\_\_\_\_ (do que a/à) expressão escrita e oral. Mas, na verdade, ambos os domínios são importantes. Pois \_\_\_\_\_ (precisa-se de/ precisa-se) de profissionais que saibam comunicar em qualquer área e contexto. Imagine que teria de, numa reunião, usar esta frase: “Ontem, não \_\_\_\_\_ (complete com o verbo *intervir*) da melhor forma na reunião, ou pelo menos não tão bem como \_\_\_\_\_ (complete com o verbo *intervir*) os meus colegas”. Consegue lembrar-se se, nos últimos tempos, tem, de facto, \_\_\_\_\_ (complete com o verbo *intervir*) corretamente nas conversas com os seus colegas?

Nesta UC será estimulado a duvidar e, por vezes, até mesmo a desaprender, para que depois possa estar mais disponível para voltar a aprender. Considera que tudo isso é um grande \_\_\_\_\_ (salgahada/salganhada)? Não se preocupe, porque a dúvida é o princípio da aprendizagem! E já agora imagine que, no âmbito da documentação administrativa, lhe pedia para redigir um \_\_\_\_\_ (mandato/mandado) administrativo e que, de seguida, lhe pedia um sinónimo para a palavra que usou anteriormente. Saberá indicar-ma? Experimente: \_\_\_\_\_

Coloque pelo menos \_\_\_\_\_ (uma/um) grama de dedicação nesta UC e verá que o seu esforço será recompensado. \_\_\_\_\_ (Ri-se/Risse)? Olhe que é bem verdade!!

A ESTGA está \_\_\_\_\_ (sedeada/sediada) em Águeda, uma zona muito bonita e acolhedora \_\_\_\_\_ (à cerca; acerca; há cerca; a cerca) de 20 anos, pronta para vos acolher. Sejam também bem-vindos à nossa Escola e à nossa Cidade.

\_\_\_\_\_ (Podem haver/Pode haver) muitos cursos interessantes nas ofertas formativas das Universidades e Escolas politécnicas do país, mas as melhores serão sempre as que conseguem conciliar a teoria com a prática. Exatamente o que procuramos fazer aqui, na ESTGA-UA, numa Escola que segue um Modelo de Aprendizagem baseado em Projetos (MABP) que proporciona a aprendizagem em contextos profissionais reais.

Nesta aprendizagem de ensino, ninguém será \_\_\_\_\_ (descriminado/discriminado) pelas suas dificuldades, pois todos terão a sua oportunidade de vencer.

**2. DICAS PARA MELHORAR A SUA PERFORMANCE ACADÉMICA. Conjugue os verbos indicados no presente do indicativo, na primeira pessoa do singular:**

V. Equivaler: Eu \_\_\_\_\_ àquilo que estudo.

V. Frear: Eu \_\_\_\_\_ o travão do carro, sempre que ouço na rádio um locutor a dar uma calinada de português.

V. Competir: Eu \_\_\_\_\_ mais para superar as minhas dificuldades, do que para ganhar prémios.

V. Digerir: Por vezes, eu \_\_\_\_\_ mal as críticas, mas sei que, se forem construtivas, me ajudarão a crescer.

V. Polir: Eu bem \_\_\_\_\_ as minhas emoções, para as tornar mais límpidas, mas nem sempre é fácil.

V. Prover: Eu \_\_\_\_\_ - me de material de qualidade para estudar para os exames.

Este inquérito destina-se à obtenção de dados para aferir o grau de conhecimento dos estudantes do 1.º ano do ensino superior sobre as competências linguísticas em Língua Portuguesa.

Agradece-se desde já a sua colaboração.  
A Docente, *Dina Baptista*

A estratégia usada na elaboração desta segunda parte do inquérito, na forma de texto introdutório da unidade curricular, visou diminuir e relativizar a pressão emocional que a realização de um questionário na primeira aula poderá causar nos estudantes, sobretudo mais ansiosos. Apesar de os estudantes saberem que não se trata de um questionário para avaliação, reconhece-se que o confronto dos estudantes com um exercício que pretende colocar à prova os seus conhecimentos será sempre um fator que poderá condicionar o seu estado de espírito.

Para facilitar a apresentação e tratamento dos dados, estes foram organizados em três categorias: Palavras e expressões traiçoeiras; Ortografia e sintaxe e Conjugação verbal (verbos compostos). Apresentam-se apenas os dados nos quais foram identificadas dificuldades significativas. Os dados apresentados não identificam os cursos, uma vez que não é objetivo deste artigo estabelecer correlações entre os cursos conducentes ao grau de licenciado (Licenciaturas) e os cursos de nível V (CTeSP).

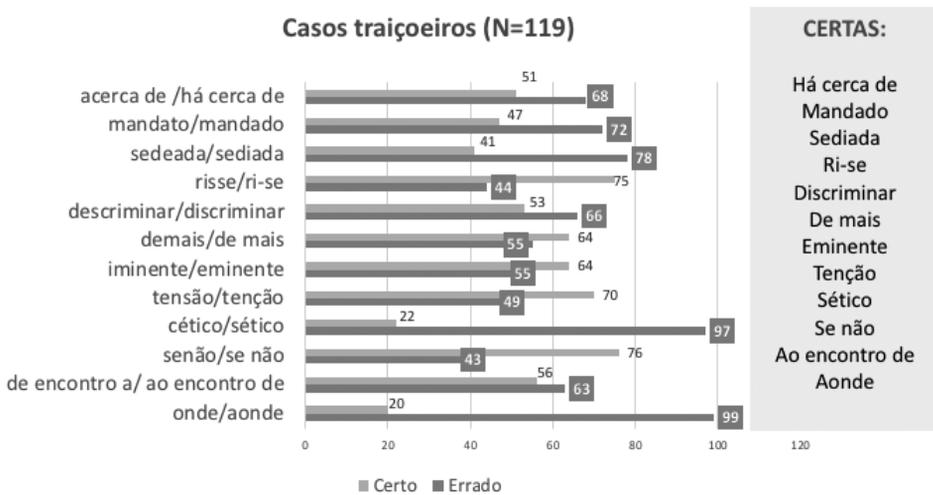
### **Grau de conhecimento relativo a palavras e expressões traiçoeiras**

A designação de palavras traiçoeiras parece-nos ser a que melhor denomina os pares de palavras parónimas e homófonas que comumente, na nossa prática de docente, registamos como dificuldades linguísticas nos estudantes: porque não as distinguem ou simplesmente porque apenas conhecem o significado de uma dessas palavras. Além disso, consideram-se traiçoeiras, porque, estando as duas dicionarizadas, os programas informáticos, como por exemplo, o *word*, na maior

parte das vezes não assinala como erro. O que significa que, para uma geração que cada vez mais digita em vez de manuscreever, e que está muito dependente dos corretores ortográficos automáticos, se trata de casos que “traem” a sua correção linguística.

Os resultados obtidos na questão que visa o preenchimento do texto lacunar, com duas opções de resposta, permite concluir que um número elevado de estudantes apresenta muitas dificuldades ao nível de palavras parónimas e homófonas como “cético/sético”, “onde/aonde”, mas também de palavras como “sedeada/sediada”, “mandado/mandato”, “acerca de/ há cerca” e “descriminar/discriminar” (Figura 4).

**Figura 4.** Casos traiçoeiros da língua portuguesa



Para confirmar o grau de conhecimento destas palavras, imediatamente após a resolução do texto lacunar, foi solicitado aos estudantes que identificassem o significado das palavras escolhidas, sem que estes tivessem conhecimento das respostas corretas. Este aprimorar da informação permitiu-nos compreender melhor a razão pela qual se verificou um maior número elevado de respostas erradas numas palavras do que noutras. Os dados apurados permitem concluir que o nível de respostas erradas se justifica maioritariamente pelo desconhecimento das palavras. Além disso, centrando-nos nas palavras que, na figura 4, apresentaram maior número de resultados errados, verifica-se que, mesmo assim, nem todos os estudantes que indicaram a resposta correta o fizeram de forma consciente, ou seja, conhecendo verdadeiramente o significado da palavra que estavam a usar, conforme se pode verificar na figura 5:

Figura 5. Resultados da questão aberta para avaliar o conhecimento de algumas palavras

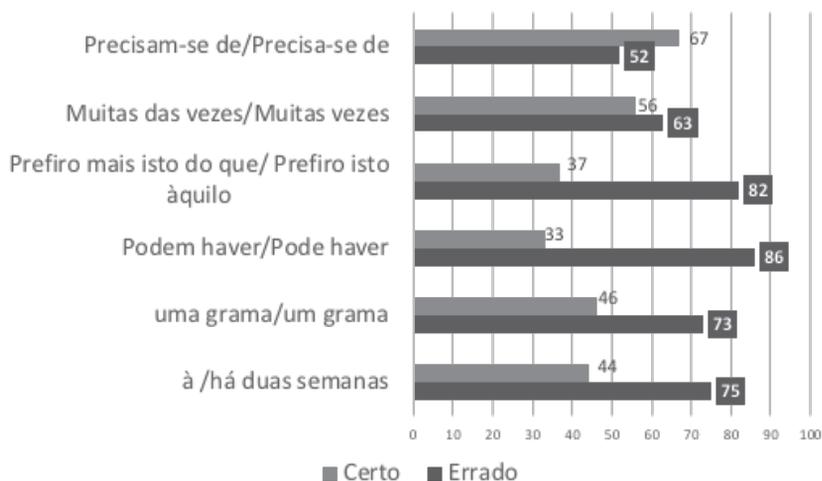
| Desconhecimento das palavras e/ou atribuição do mesmo significado ao par de palavras (N.119) |                              |   |
|--|------------------------------|---|
| mandato  | 90<br>(72 dos quais erraram) | Mesmo significado para Mandato/Mandado (ofício, documento)                              |
| Sedeado  | 88<br>(78 dos quais erraram) | Indicaram desconhecer a palavra, afirmando pensarem tratar-se da mesma (sediado)        |
| discriminar  | 95<br>(66 dos quais erraram) | Indicaram aplicar-se a situações em que se pretende "detalhar (descrever) situações" .. |
| sético   | 103 (97 dos quais erraram)   | Indicaram desconhecimento da palavra  |
| Aonde  | 99 (Total dos que erraram)   | 87- indicaram tratar-se de um erro ortográfico<br>12- indicaram desconhecer a palavra   |

### Grau de conhecimento relativamente a Ortografia e Sintaxe

A experiência de docente de Português no secundário e no superior tem permitido constatar que os estudantes registam, em todos os níveis de ensino, um conjunto de dificuldades que, além de serem comuns, repetidas vezes se veem também reproduzidas em enunciados escritos e orais de diferentes contextos profissionais. E os dados recolhidos neste questionário parecem confirmar aquilo que era já uma constatação empírica (Figura 6):

Figura 6. Erros de ortografia e sintaxe

### Erros de ortografia ou de construção sintática (N=119)



A construção impessoal do verbo auxiliar do verbo *haver*, a construção do verbo *preferir*, assim como a diferença entre *à* e *há* apresentam-se como as maiores dificuldades dos estudantes.

O verbo *haver*, no sentido de “existir” ou “ocorrer” é impessoal, por isso, permanece sempre na terceira pessoa do singular. E neste caso os verbos auxiliares assumem o mesmo comportamento do verbo principal. Quando é dada esta explicação aos estudantes, verifica-se o desconhecimento e até algum ceticismo por parte de alguns, argumentando que se trata de uma construção errada que já ouviram ou viram escrita repetidas vezes na comunicação social. E esta sua observação dá desde logo o mote para a recomendação bibliográfica “Gente famosa também dá Pontapés na Gramática”, de Lauro Portugal (2004), cuja reedição se justificaria pelo volume de pontapés que se continuam a dar na nossa gramática, aos quais se acrescentaria também a confusão entre a contração da preposição “a” com o artigo definido “a”, forma do género feminino, e o “há”, forma do verbo “haver”, com o sentido de tempo.

Relativamente à oposição entre “à” e “há”, posteriormente, quando realizada a correção do questionário, facilmente os estudantes reconhecem o erro evidenciado, embora admitam a sua dificuldade em reter a informação que garanta a correção linguística quando escrevem sem usar o corretor ortográfico. Este erro crasso, de acordo com a nossa experiência de docente, empiricamente confirmada pelos estudantes que admitem ler pouco ou muito pouco (não obstante o extenso *corpus* literário dos programas curriculares no secundário) estará diretamente relacionada com a falta de hábitos de leitura e também de escrita. A prática da leitura e da escrita permite a evolução do referencial ortográfico, uma vez que favorece o reconhecimento e o armazenamento da palavra na memória a longo prazo. E isto porque a memória visual está intimamente relacionada com o desempenho ortográfico. O que significa que, na ausência de referenciais ortográficos corretos a longo prazo, as explicações metalinguísticas tendem a não ser suficientes para garantir um armazenamento adequado na memória.

A identificação da confusão entre “à” e “há”, por parte dos estudantes, dá também o mote para a introdução de outro erro muito repetido: erro de acentuação, através da confusão entre o acento agudo e o acento grave na contração “à”, muitas vezes erradamente acentuada com um acento agudo “á”. Esta constatação leva-nos de imediato à verificação de uma realidade preocupante: os estudantes não identificam, sem distinguem um acento grave de um acento agudo.

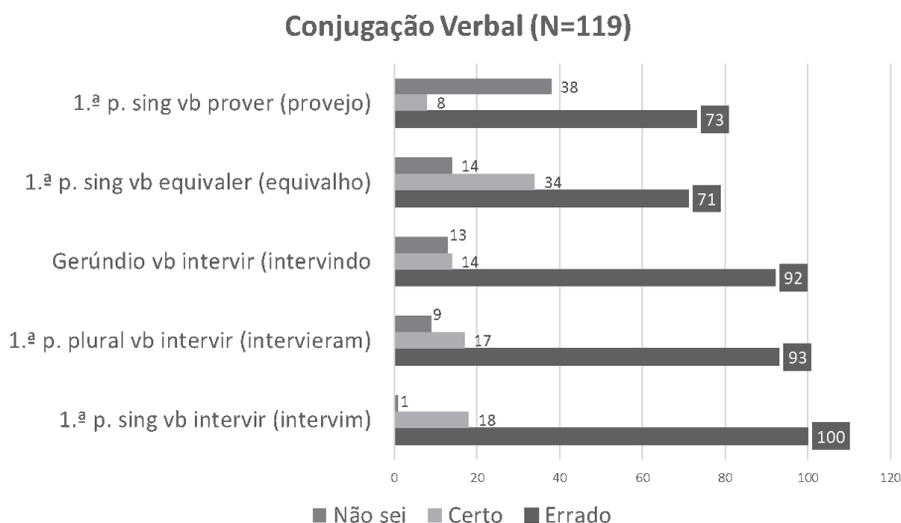
Por fim, analisando-se a dificuldade de construção do verbo “preferir”, considera-se que esta se poderá justificar pelo uso do verbo “preferir” como sinónimo de “querer”, estabelecendo o estudante uma correspondência com a frase “quero

antes isto do que aquilo”. Desconhecem os estudantes que, na composição latina, a forma verbal “prefiro” já contém em si o prefixo “pre” de valor reforçativo, responsável por indicar intensidade de ação. Desta forma, escrever ou dizer-se “prefiro (antes) isto do que aquilo” constitui uma redundância e um erro de construção sintática.

### Grau de conhecimento relativamente à conjugação de verbos compostos

Por fim, sistematizam-se os erros relacionados com conjugação de verbos compostos. Para testar os conhecimentos relativamente à conjugação dos verbos “prover”, “equivaler” e “intervir”, além do contexto da frase, foram dadas instruções do tempo e do modo a utilizar (Figura 7).

Figura 7. Conjugação verbal (verbos compostos)



Os dados revelam que os estudantes não sentiram dificuldade em utilizar o tempo e o modo corretos, mas um número bastante significativo conjuga o verbo “prover” como composto do verbo “vir” e não do verbo “ver”, confundindo o verbo “prover” com o verbo “provir”. O mesmo acontece relativamente ao verbo “intervir” como composto de “ver” em vez de “vir”, gerando a confusão entre o verbo “intervir” e “entrever”. Quanto ao verbo “equivaler”, a maioria dos estudantes responderam “equivalo” em vez de “equivalho”, não reconhecendo o verbo como irregular.

Os dados recolhidos através de inquérito permitiram aferir o perfil linguístico dos estudantes com quem se iria trabalhar, como se considera conveniente a uma estratégia de ensino, que se pretende que seja a mais individualizada e direcionada

para as necessidades dos estudantes possível. No entanto, esta administração do inquérito dera também o pontapé de saída para a motivação que se pretendia obter para a aprendizagem da unidade curricular lecionada. Mais conscientes das suas fragilidades, os estudantes estarão agora mais recetivos a aceitar a importância da unidade curricular no seu percurso académico, e por conseguinte, certamente, com expectativas um pouco mais altas do que as que se evidenciaram no início da aula e que, no final do semestre, se viriam a confirmar aquando da avaliação que fizeram da unidade curricular. Contudo, se a sua atenção estava captada, os resultados evidenciam-se preocupantes relativamente às aprendizagens destes estudantes em língua materna e àquilo que se considera ser uma das principais razões desta realidade: o “empobrecimento do domínio da Leitura pela transferência para a Educação Literária de metas/conteúdos” (APP, 2013). Concordamos que as dificuldades linguísticas estarão muito associadas à ausência de hábitos de leitura por parte dos estudantes, que, na verdade, não parecem ler, apesar da atual extensão do *corpus* literário presente nos Programas de Português do ensino secundário.

### **Contributos de uma proposta didática para sensibilizar para a importância da língua portuguesa**

Avaliado o grau de dificuldades dos estudantes, conclui-se sobre a importância de se investir numa prática didática de sensibilização e de motivação para a aprendizagem da língua portuguesa, dadas as baixas expectativas relativamente à unidade curricular a frequentar e à perceção pouco positiva que tiveram da disciplina de Português no ensino secundário. Tomando como referência a retórica aristotélica, que os estudantes conhecem, através da aprendizagem do conteúdo dado no 11.º ano, a retórica do Sermão de Santo António aos Peixes, do Padre António Vieira, adotou-se uma estratégia pedagógica, para as aulas seguintes à avaliação diagnóstica, que assentou na adaptação dos três princípios aristotélicos: *Ethos* (ética, credibilidade) – DOCERE; *Pathos* (emoção) – DELECTARE e *Logos* (lógica, dados, estatística, razão) – MOVERE. Além disso, a estratégia adotada tomou como referência o princípio de que o docente não é a única fonte de conhecimento (na verdade, é cada vez menos a fonte principal de conhecimento) e de que deve assumir um papel de guia do estudante na procura e assimilação desse mesmo conhecimento. Pretende-se que o estudante reflita e procure soluções (Cowan, 2006), para que desta forma desenvolva capacidades que lhe permitam compreender o que está a ser estudando (Jensen, 1998)

No sentido de se motivar os estudantes para a aprendizagem, numa primeira fase, começou-se pela sensibilização dos estudantes, consciencializando-os de

que aquilo que escrevemos ou dizemos leva sempre o recetor a julgar-nos e, pior ainda, a descredibilizar-nos e a ridicularizar-nos, colocando em causa a credibilidade da nossa mensagem (*Ethos*). Nesta fase, o estudante é confrontado com enunciados escritos e orais que colocam em causa o rigor linguístico dos seus emissores (jornalistas, empresários, estudantes...), e que, por isso, acabam por descredibilizar o seu trabalho, ou pelos menos, suscitar o riso irónico de quem os ouve. Os enunciados escritos e orais foram divulgados em diferentes plataformas e suportes, e todos apresentavam erros grosseiros, alguns deles resultando em situações de ruído linguístico ou de descredibilização do emissor: publicações em redes sociais, oráculos, *email* institucional, comunicados, circulares, avisos, relatórios técnicos, *curriculum vitae* e correspondência. Os estudantes são convidados a identificar os erros. Em alguns casos, a identificação é imediata e resulta em crítica ao emissor, noutras situações, os estudantes não conseguem identificar os erros presentes. Esta estratégia pretende, (in)diretamente, conduzir os estudantes à reflexão sobre as respostas que foram dando aos inquéritos realizados anteriormente e cujos resultados ainda desconhecem. Desta forma, espera-se que os estudantes fiquem mais sensibilizados para a necessidade de escrever e falar corretamente em diferentes contextos e mais motivados para a aprendizagem da unidade curricular. Além disso, este exercício permite também identificar diferentes tipologias textuais, e reforçar a pertinência dos conteúdos do programa curricular da unidade curricular em causa.

Numa 2.<sup>a</sup> fase os estudantes são confrontados com excertos de relatórios de estágio de estudantes de cursos que não têm no seu plano curricular uma unidade curricular na área científica das Línguas. Pretende-se nesta fase estabelecer uma relação emocional com a aprendizagem da língua portuguesa, levando-os a valorizarem a oportunidade que a frequência desta unidade curricular lhes dá para poderem dominar a comunicação linguística. A redação de um relatório de estágio (conteúdo programático da unidade curricular em causa) é sempre uma preocupação dos estudantes, uma vez que representa o culminar de um ciclo de estudos, mas sobretudo porque é feito num contexto profissional que pode ser uma porta aberta para o mercado de trabalho. O que significa que a identificação de erros crassos num relatório de estágio coloca em causa a credibilidade do estudante perante o mercado de trabalho e, com certeza, motiva-os a quererem fazer melhor do que os exemplos apresentados.

De seguida, são apresentados aos estudantes enunciados escritos que contêm alguns dos erros identificados nos excertos de relatórios e também nos inquéritos aos quais responderam - mas a cujos resultados ainda não tiveram acesso - e que pertencem a estudantes do 8.<sup>o</sup> e 9.<sup>o</sup> anos de escolaridade. Nesta 2.<sup>a</sup> fase, o

que se pretende é despertar nos estudantes um sentimento de consciencialização das suas próprias dificuldades, evidenciando-lhes a necessidade de se contrariar aquelas que continuam a ser as fragilidades que não conseguiram ser ultrapassadas no ensino secundário (*Pathos*).

Por fim, os estudantes têm acesso aos resultados estatísticos do inquérito que realizaram na primeira aula e aos resultados obtidos pelo curso (*Logos*). O processo de reconhecimento dos erros conduz a uma reflexão crítica, que permite desde logo a sistematização de conhecimentos e de aprendizagens metalinguísticas essenciais à posterior produção de enunciados escritos e orais (conteúdos do programa curricular da unidade curricular). Durante esta fase, os estudantes são sensibilizados para a importância da leitura, não como uma mera associação de formas gráficas a unidades fónicas (Ferreiro & Teberosky 1999), mas como um processo de formação geral do indivíduo, que favorece a sua integração na sociedade, assim como a sua capacitação para diferentes práticas sociais e profissionais. A leitura é sem dúvida um processo complexo, uma vez que exige motivação, esforço e sobretudo prática, que começa na escola, mas que se prolonga ao longo de toda a vida (Sim-Sim & Viana, 2007). E neste processo de aprendizagem são igualmente importantes os mecanismos de memória e de atenção, assim como a compreensão e o sentido crítico relativamente àquilo que se ouve, se lê, se diz e se escreve, para a aquisição de vocabulário e para correção ortográfica. No entanto, não é suficiente saber ler, é necessário fazê-lo de forma competente e eficaz (Alarcão, 1995, p.22), porque saber ler bem significará falar bem e escrever melhor em diferentes contextos e ambientes.

Neste processo de sensibilização também se procura conscientizar os estudantes para a importância da comunicação em ambientes digitais, não só como veículos de comunicação, mas também de aprendizagem, uma vez que comunicar pela Internet é praticar a escrita e a leitura (Ferraz, 2007). Durante o semestre, os recursos tecnológicos farão parte da estratégia de aprendizagem implementada nas seis unidades curriculares em análise, porque se entende que o uso de tecnologias no ensino permite “personalizar o processo de aprendizagem” (Moran, 2007), mas também porque este é um ambiente natural para uma geração nativa digital. Neste sentido, foi criado para cada curso um mural digital (criado com recurso à ferramenta Padlet.com), que permite o desenvolvimento de competências escritas, num ambiente informal, muito próximo daquele que os estudantes têm nas redes sociais, uma vez que a plataforma permite interagir com as publicações feitas através de reações (gosto) ou de comentários. Além disso, o uso de dispositivos eletrónicos não só é permitido como aconselhado, durante as aulas, para trabalhos individuais e colaborativo. O paradigma educacional designado

por Quinn (2000, citado por Carrega, 2011, p.5) de *mobile learning* (mlearning), na qual a aprendizagem pode ser feita através de dispositivos móveis, como o telemóvel, tem mais de 20 anos. No entanto, no ensino básico e secundário, parece que continuamos a sofrer de *bullying* tecnológico (Blásquez, 2009 citado por Carrega 2011, p.4), pelo menos a avaliar pela surpresa dos estudantes quando souberam que os dispositivos móveis seriam aliados no processo de aprendizagem, mostrando-se um misto de surpresa e de entusiasmado.

Uma das principais razões para o desinteresse dos estudantes para a aprendizagem é “a falta de motivação (Fialho, 2007, p. 16). Se pensarmos no sentido etimológico da palavra “motivo”, que está na base da palavra motivação, percebemos que o termo tem uma ideia de ação (do latim *motivu* ‘relativo ao movimento’), o que significa que uma pessoa motivada é “impelida a ter determinado comportamento ou atitude e, no mesmo sentido, a empreender uma ação diante de determinada situação ou circunstância” (Oliveira, 2017, p. 216). Se se entender que a motivação está dependente de características predominantemente cognitivas, conforme defenderam autores como Piaget ou Ausubel, **é fundamental promover estratégias** de ensino adequadas ao nível cognitivo real dos alunos. E nesta perspetiva, entende-se a importância que o diagnóstico dos conhecimentos prévios, ou “a estimulação do conflito cognitivo e da mudança conceptual (Ribeiro, 2001, citado por Ribeiro, 2011, p.1), pode assumir na motivação do estudante, não só porque permite ao docente adequar as estratégias às necessidades individuais, mas também porque coloca o estudante em confronto com as suas próprias dificuldades ou necessidades.

Contudo, é também fundamental não esquecer que a dimensão cognitiva está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento social e emocional (Vygotsky, 1998). Neste sentido, há condicionalismos que contribuem para a motivação do estudante como os estímulos que recebe por parte da sociedade e particularmente do professor e que resultam em metas a alcançar. Estas metas poderão ser externas, metas de rendimento, associadas à recompensa (Tapia, 1997) ou metas internas, de aprendizagem, centradas no desenvolvimento de competências (Arias, 2004). O ambiente da sala de aula e as metodologias de aprendizagem são fatores determinantes para alcançar com sucesso estas metas. Foi neste sentido que se entendeu que o uso de recursos tecnológicos e a implementação de uma estratégia que colocasse as próprias dificuldades dos estudantes no centro da sua aprendizagem poderiam motivar os estudantes a envolver-se no processo de ensino aprendizagem. A abordagem didática que foi feita imediatamente após o diagnóstico realizado parece-nos ter conseguido motivar os estudantes, porque os sensibilizou a partir das suas próprias dificuldades. Desta forma, considera-se que o estudante foi simultaneamente o centro do estudo e o centro da sua própria aprendizagem.

## Conclusão

O trabalho realizado durante a primeira aula de uma unidade curricular na área da língua portuguesa, no 1.º ano, através da administração de um inquérito por questionário a 119 estudantes da ESTGA-UA, permitiu fazer um breve diagnóstico do (des)conhecimento linguístico destes estudantes, validando o conhecimento empírico adquirido através da experiência como docente do ensino secundário e superior há mais de 20 anos. No entanto, tratou-se também de uma estratégia pedagógica que visou a sensibilização para a importância das competências escritas e orais no contexto social, académico e profissional, assim como a motivação para a aprendizagem numa unidade curricular, cujas expectativas não eram desde logo muito elevadas. Através dos resultados obtidos, constata-se que os estudantes inquiridos revelam muitas dificuldades ao nível da impropriedade lexical, sobretudo com palavras homónimas e parónimas. Verifica-se que os estudantes usam palavras que não são adequadas a determinado contexto, maioritariamente resultante da sua falta de vocabulário. Esta mesma escassez de vocabulário, associada ao desconhecimento da composição etimológica das palavras, também parece justificar a dificuldade na conjugação de verbos compostos, como “intervir”, confundido com o verbo “entrever” e a construção incorreta de “prefiro mais isto do que aquilo” em vez de “prefiro isto àquilo”.

Apesar de as reformas que têm vindo a ser feitas nos Programas do ensino básico e secundário, na disciplina de Português, e das observações feitas pela Associação de Professores de Português, considera-se que o ensino do Português, no ensino secundário e superior, carece de estratégias que promovam a aprendizagem da língua materna numa vertente mais pragmática, que favoreça a apropriação das estruturas linguístico-discursivas de diferentes tipologias textuais numa dimensão aplicada a contextos concretos. Neste sentido, o presente diagnóstico, favorecendo o pensamento crítico dos estudantes e a reflexão conjunta sobre as razões justificativas para o desinteresse pela aprendizagem da língua portuguesa e para as suas fragilidades linguísticas, resultou em sugestões, que, embora passíveis de serem sujeitas a um estudo exploratório alargado a outros cursos, resultam da perceção assente na experiência dos inquiridos e da docente. No ensino secundário, considera-se importante repensar o programa curricular da disciplina de português, tornando o *corpus* literário menos extenso e inflexível, devendo-se reforçar os exercícios que incidam sobre o uso da língua, através da simulação de situações concretas e diretamente relacionadas com o contexto comunicacional social, político, cultural e profissional. Este uso concreto da língua sairá reforçado se for feito num contexto de interdisciplinaridade e de agregação de competências, que promova uma formação integral do estudante e a aplicação

das competências linguísticas e comunicacionais no contexto formativo em que os estudantes se integram. No ensino superior, é essencial promover o desenvolvimento de competências de literacia em diferentes áreas de formação, incluindo, nos planos curriculares, unidades de Técnicas de Expressão Oral e Escrita e de Comunicação Aplicada aos contextos específicos da formação, que promovam a aprendizagem pragmática da língua. Independentemente das práticas e estratégias que se colocarem em prática para fomentar a aprendizagem da língua portuguesa nos diferentes níveis de ensino, é fundamental não esquecer que a motivação constitui sempre um fator de ativação da aprendizagem. É importante que o estudante não tenha apenas como objetivo concluir tarefas ou alcançar uma classificação boa, mas sobretudo consciencializar-se das suas dificuldades linguísticas e compreender que estas poderão limitar o seu reconhecimento perante os outros e descredibilizar a sua mensagem. Além disso, os modelos tradicionais de aprendizagem, assentes nas características predominantemente cognitivas dos estudantes, deverão articular-se com a dimensão afetiva do ensino como uma unidade funcional, holística e sistémica (Damásio, 1995), para que a aquisição de conhecimentos permita a alteração de atitudes mais do que a simples obtenção de melhores resultados (Ribeiro, 2011).

Em suma, conclui-se que os resultados obtidos neste estudo, que se assumem como uma estratégia integrada numa prática pedagógica de motivação para a aprendizagem da língua portuguesa, não deixarão orgulhoso Fernando Pessoa quando escrevera, profeticamente, pela mão do seu semi-heterónimo Bernardo Soares, no Livro do Desassossego, “Minha pátria é a língua portuguesa”

## Referências

- Alarcão, M. L. (1995) *Motivar para a Leitura – de abordagem do texto narrativo*. Texto Editora.
- APP-Associação de Professores de Português (2013). Parecer sobre o Programa e Metas curriculares de português do ensino secundário. APP. Retrieved from <https://www.app.pt/5577/parecer-sobre-o-programa-e-metas-curriculares-de-portugues-do-ensino-secundario-dezembro-de-2013/>
- APP-Associação de Professores de Português (2015). *Educação literária nos novos programas do ensino básico*. APP. Retrieved from <https://www.app.pt/6589/a-educacao-literaria-nos-novos-programas-de-portugues-do-ensino-basico/>
- APP-Associação de Professores de Português (2016). *Português para o século XXI*. APP. Retrieved from <https://www.app.pt/7620/portugues-para-o-sec-xxi/>
- Arias, J. F. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62
- Azevedo, F. (2011, junho 17-18). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. Comunicação apresentada no VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em educação. Escola

Superior de Educação Jean Piaget. Campus Universitário de Alameda. (pp. 1-18). Retrieved from [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia\\_FA2011.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia_FA2011.pdf)

Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bonnell, C. C.; Eison J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*.

Washington: George Washington University Press,

Carrega, J. (2011). A utilização do telemóvel em contexto educativo: um estudo de caso sobre as representações de alunos e de professores dos 9º e 12º anos de escolaridade. (Dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia). Departamento de Educação e Ensino a Distância. Universidade Aberta. Retrieved from <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2043/1/Jo%C3%A3o%20Carrega.pdf>

Comissão Europeia (2018). Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. *Jornal Oficial da União Europeia*. Bruxelas. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA)

Cowan, J. (2006). *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action* (2.<sup>a</sup> ed.). Maidenhead: Society for Research Into Higher Education & Open University Press

Damásio, A. R. (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Publicações Europa-América

Dias, G. et al. (2021). Qual o estado das Redes de ensino Profissional em Portugal? Edutalks #9. *Edulog – Fundação Belmiro de Azevedo*. Retrieved from <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/605/46f/f77/60546ff772168600437851.pdf>

Educare.pt (2013, novembro 5). *Disciplinas do secundário vão ter novos programas*. <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=21502&langid=1>

Fernandes, E. (2017). *101 Erros de Português que Acabam com a sua Credibilidade*. Lisboa: Verso de Kapa

Ferraz, M. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminho.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes. Médicas Editora.

Fialho, N. N. (2007). *Jogos no ensino de química e biologia*. Curitiba: Ibpex.

Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em conteúdo escolar – Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K. Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M.P. Mary P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS* 111(23) 8410-8415. Retrieved from <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Gomes, M. (2017). A oralidade no processo de ensino-aprendizagem do português no ensino

secundário (Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e do Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) Universidade da Beira Interior, Covilhã. Retrieved from [https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/7869/1/5772\\_12272.pdf](https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/7869/1/5772_12272.pdf)

Guimarães, S.& Boruchovitch, E. (2004). Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia Reflexão e Crítica* 17(2), 143-150.

Jensen, E. (1998). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curricular Development.

Libâneo, J.C. (2008). *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Edições Loyola, São Paulo

Moran, J. (2007) *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. (2. ed.) Campinas, SP: Papirus.

Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de inovação e desenvolvimento curricular.

Ministério da Educação e Ciência (2014). *Programa e metas curriculares de Português: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e metas curriculares de Português: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Oliveira, E. (2017). Motivação no Ensino Superior Estratégias e Desafios. *Contexto & Educação* 32(101) 212-232. Retrieved from <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5924>

Oliveira, J. (2011). Nine years of Project-based learning in Engineering. *Revista de Docência Universitária* 9(1), 45-55.

Passos, J. (2018). Análise do uso das metodologias ativas de aprendizagem: estudo de caso no ensino de logística e transportes. (Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Engenharia Civil). Campinas Retrieved from [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/333478/1/Passos\\_JulioCesarFerreiraDos\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/333478/1/Passos_JulioCesarFerreiraDos_M.pdf)

Pedroso, F.M.P. (2012). Literacia da Informação. Um Projeto de Intervenção no âmbito dos comportamentos informacionais dos adolescentes. (Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação e do Património). Universidade Portucalense. Retrieved from <http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/929/1/TMEB%2030.pdf>

Portugal, L. (2004). *Gente famosa também dá Pontapés na gramática*. Lisboa: Roma Editora.

Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *PROFFORMA* 3, 1-5. Retrieved from

[http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_05\\_03.pdf](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf)

Sá, C. (2018). Técnicas de Comunicação oral e escrita. Educação e Formação. *Cadernos Didáticos* 2. UA Editora - Universidade de Aveiro.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

Silberman, M. L. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Boston: Allyn and Bacon.

Silva Th., Mascarenhas, I., Medeiros, C. & Sousa, E. (2016). A motivação no ensino superior: um estudo com alunos dos cursos de Administração e Direito. *Revista Gestão em Análise* 3(1/2), 104-113. DOI: 10.12662/2359-618xregea.v3i1/2.

Sim-Sim, I., Viana, F. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé

Vergara, S. C. (2008). *Métodos de pesquisa em administração*. 3<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Atlas.

Vieira P. (2012). Perguntas dos alunos do ensino secundário: promoção de uma aprendizagem ativa. (Dissertação de Mestrado em Didática - Física e Química). Universidade de Aveiro. Retrieved from <https://ria.ua.pt/handle/10773/10021>

Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem* (2<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Data receção: 16/12/2020

Data aprovação: 15/03/2021