

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA AULA DE PORTUGUÊS: UMA INVESTIGAÇÃO PAUTADA NA ESCUTA AOS ESTUDANTES

Victoria Luiza Ramos da Silva¹
Viviane de Bona²

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo identificar as representações sociais da aula de português compartilhadas por estudantes do Ensino Médio. O trabalho se fundamenta na Teoria das Representações Sociais, especificamente na Abordagem Estrutural (ABRIC, 2000). Contou com a participação de 81 estudantes do Ensino Médio e utilizou como instrumento a aplicação de um teste de associação livre de palavras, com os termos indutores “aula de português” e “aprender português”, seguido da hierarquização das palavras associadas. De acordo com as análises realizadas, percebe-se que o ‘professor’, a ‘leitura’, os ‘livros’, os ‘textos’, o ‘debate’ e a ‘interpretação de textos’ são bastante significativos para os/as discentes. Além disso, identifica-se que há um equilíbrio entre o trabalho com a gramática e a literatura, não havendo, nesse sentido, um ensino tão descontextualizado.

Palavras-chave: Representações Sociais; Aula de português; Ensino Médio.

Representations of the portuguese classroom: an investigation based on listening to students

Abstract: This research has the objective to identify the social representations of Portuguese classes shared by High School students. The article is based on the Social Representation Theory, specifically the Structural Approach (ABRIC, 2000). We counted with the participation of 81 High School students and we used as a method the application of a Free Association Test, by using these inducing terms ‘Portuguese class’ and ‘learn Portuguese’, followed by the hierarchy of associated words. According to the analyses carried out, we noticed that ‘teacher’, ‘reading’, ‘books’, ‘articles’, ‘debate’, and ‘comprehension’ are very meaningful to students. Furthermore, we identified that there is a balance between working with grammar and literature, and in this sense, teaching is not so decontextualized.

Keywords: Social Representation; Portuguese classroom; High School.

¹ Universidade Federal de Pernambuco. (victorialuiza@hotmail.com)

² Universidade Federal de Pernambuco. (viviane.bona@ufpe.br)

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS: SITUANDO A PESQUISA

A proposta desta pesquisa surgiu a partir de sondagens anteriores realizadas em turmas do Ensino Médio de escolas públicas, onde foi possível compreender que o ensino de língua portuguesa parece estar dividido em um ensino puramente gramatical e um ensino mais contextualizado, com base em temas, discussões etc. Entretanto, existe a possibilidade de um sobressaltar o outro.

Neste sentido, concordamos com Possenti (2003, p. 160) quando esse afirma que “a ideia da gramática, da regularidade, é uma necessidade, é uma ideia necessária para entender o que seja uma língua. Mas se a gente imaginar que a língua é só isso, ficam faltando coisas que não são da periferia, mas coisas cruciais”. Por isso, defendemos a ideia de que a escola pode passar a investir em um trabalho voltado ao texto e afastar-se de um trabalho em que a gramática é priorizada em relação ao trabalho com o texto.

Diante do apresentado, entendemos que parte da continuidade do ensino gramatical descontextualizado pode estar relacionado também à concepção de língua que o/a docente apresenta, que repercute em um descontentamento e em uma representação elaborada pelos próprios alunos/as acerca das aulas de português, as quais podem influenciar no processo de aprendizagem.

Assim, nos orientamos pelo seguinte questionamento: quais são os elementos apresentados pelos/as estudantes ao considerar a aula de português?

Nessa perspectiva, acreditamos na hipótese de que os sentidos que os/as discentes atribuem à aula de português podem direcionar práticas exercidas e compartilhadas coletivamente. Por conseguinte, supomos que a representação social do/a discente diante do que deva ser a aula de português tem papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, já que ele/a é o próprio sujeito que vivencia a aula de língua portuguesa e, assim, pode nos revelar suas representações acerca dela. Compreender essas representações sociais da aula de português também pode levar os/as professores/as de língua materna a repensarem suas práticas e estratégias didáticas.

Desse modo, o objetivo geral da investigação é identificar as representações sociais da aula de português compartilhadas por estudantes do Ensino Médio, verificando a qual concepção de ensino de língua elas mais se aproximam. Por sua vez, os objetivos específicos desta pesquisa são: a)

identificar a estrutura das representações sociais da aula de português; b) detectar quais concepções do ensino de língua se fazem mais presentes nos conteúdos das Representações Sociais da aula de português.

A seguir, traçaremos os pressupostos conceituais que esta pesquisa abarca, bem como seus resultados.

DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS À ORIGEM DA DISCIPLINA ESCOLAR PORTUGUÊS

Retomando o conceito de representações coletivas de Durkheim, Serge Moscovici propõe, em 1961, o conceito de representações sociais compreendidas como teorias do senso comum construídas a partir de valores formados e compartilhados cultural e socialmente. Segundo Jodelet (2001), criamos representações a todo instante, desde o momento em que buscamos nos comportar adequadamente em cada ambiente ou quando necessitamos resolver problemas. Assim, as representações sociais surgem naturalmente e “circulam nos discursos” (JODELET, 2001, p. 17). Ou seja, as representações expressam o conhecimento compartilhado de um determinado grupo acerca de algum objeto representado por ele e que pode não condizer com as representações de outro grupo, ainda que o objeto seja o mesmo; por isso, “as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social” (JODELET, 2001, p. 21). O estudo desses fenômenos contribui para a construção do saber individual e coletivo.

Nesse sentido, as representações sociais ocupam um espaço entre o conceito - que busca abstrair o sentido do real - e a imagem - que representa o real de maneira concreta (ANADON; MACHADO, 2011). Além disso, faz-se importante destacar que a percepção de representação social apresenta especificidades. Conforme destacam Anadon e Machado (2011, p. 15), “ela é gerada e reproduzida ao longo de intercâmbios sociais, constituindo-se como elemento pertencente à vida coletiva e possui uma relativa autonomia que é confirmada pelo fato de ser elaborada em variados espaços sociais e debaixo de pressões e situações variadas”. Ou seja, além de serem construídas social e espontaneamente, as representações sociais condizem com o pensamento coletivo da sociedade da qual fazem parte, assim as expressões coletivas construídas por um povo são particulares a ele.

A teoria que estuda esses fenômenos apresenta alguns desdobramentos e enfoques diversos para a investigação em representações sociais. Três principais enfoques foram direcionados, cada qual apresentando uma abordagem própria, mas, destacamos, não excludentes ou incompatíveis. O enfoque adotado neste trabalho apresenta uma abordagem estrutural, para a qual toda representação é hierarquizada e organizada em torno de um núcleo central. A Teoria do Núcleo Central, proposta por Jean Claude Abric, em 1976, sustenta a ideia de que toda representação é organizada em torno de um núcleo central e de um sistema periférico. Para Abric (2000, p. 31), o núcleo central é formado “pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo” e, além disso, ele também é constituído pelos elementos mais estáveis da representação, ou seja, nele se fazem presentes os elementos mais resistentes às mudanças. Neste sentido, ainda que o conteúdo das representações seja o mesmo, para que haja duas representações diferentes, é necessário que os núcleos centrais também sejam formados por elementos centrais distintos. No entanto, destacamos que “não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação” (ABRIC, 2000, p. 31), portanto para detectar o núcleo central de uma representação não basta atribuir critérios quantitativos, mas também qualitativos. Já o sistema periférico é organizado em torno do núcleo central. Nele, identificamos os “componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000, p. 31) da representação. Esses elementos dão sentido à representação, contextualizando o núcleo central.

Considerando a relação existente entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico, bem como o que permeia o contexto social como influenciador das teorias do senso comum elaboradas pelas pessoas, apresentaremos a seguir a origem da disciplina escolar português.

SURGIMENTO DA DISCIPLINA ESCOLAR PORTUGUÊS E A TRADIÇÃO GRAMATICAL NORMATIVA

Nossa história com a língua portuguesa tem início ainda no século XVI, com as grandes navegações. Os portugueses, ao chegarem ao Brasil, trazem consigo a língua portuguesa europeia que, tempos depois, passa a ser ensinada aos índios no processo de colonização. Nesse período nos deparamos com uma educação predominantemente oral, pautada por meio “da observação e do trabalho coletivo” (BUNZEN, 2011, p. 888). Nesse contexto, indícios de uma

educação formal foram surgindo na medida em que as crianças portuguesas e indígenas passaram a conviver entre si.

De acordo com Guimarães (2005, p. 24), a língua portuguesa “entra em relação, num novo espaço-tempo, com povos que falavam outras línguas, as línguas indígenas, e acaba por tornar-se, nessa nova geografia, a língua oficial e nacional do Brasil”. O autor distribui a trajetória da língua portuguesa europeia no Brasil em quatro momentos. No primeiro, ainda sob influência holandesa em nosso país, havia as línguas indígenas, a língua holandesa e o português europeu. No entanto, “enquanto as línguas gerais são consideradas como *língua franca*, o português é a *língua oficial*, pois é utilizada em documentos oficiais e por aqueles que são ligados à administração pública” (BARROS, 2008, p. 36, grifo do autor), isto é, por mais que o holandês e as línguas indígenas se fizessem presentes nesse contexto, a língua que se sobressaiu e se tornou oficial foi a do colonizador europeu.

A segunda fase da história da língua portuguesa, de acordo com Guimarães (2005), diz respeito ao período de saída dos holandeses do Brasil até o ano de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país. Pelo fato de muitos portugueses terem chegado ao território colonizado e a língua holandesa não se fazer mais presente em terras brasileiras, há um declínio das línguas gerais e maior ampliação do português europeu. Por questões de dominação territorial o Marquês de Pombal “[...] nos anos 50 do século XVIII, torna obrigatório o uso da língua portuguesa. Proíbe, então, o uso de quaisquer outras línguas. Essa é uma proibição radical como forma de impedir o uso da língua geral nas escolas”. (BARROS, 2008, p. 37).

Segundo Barros (2008), que dialoga com a perspectiva de Guimarães (2005), o terceiro momento tem início ainda com a vinda da família real ao Brasil e termina com a Independência da ex-colônia. Segundo a autora, é somente em 1826 que é formulada, no parlamento brasileiro, a questão da língua nacional do país. É a partir dessa decisão política tomada pelo parlamento que é iniciada a quarta fase da história da língua portuguesa. Na última fase, grandes são as decisões a serem tomadas acerca do objeto de ensino da língua, pois

para alguns, os professores devem ensinar a ler e escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional. Nesse contexto, a língua portuguesa no Brasil, antes considerada oficial, torna-se a

língua da Nação Brasileira, ou seja, a língua do colonizador transforma-se na língua do colonizado. (BARROS, 2008, p. 38).

É nesse contexto político que “a ‘língua nacional’ passou a ser um dos saberes escolares necessários para a formação dos setores burocráticos e intelectuais da nova ‘nação’”, como afirma Bunzen (2011, p.893). Assim, foi a partir do ensino da leitura e escrita, da inclusão do ensino da gramática portuguesa e da continuidade do ensino da Retórica que as disciplinas curriculares passaram a ser a Gramática e a Retórica.

Em síntese, é somente com a Reforma Pombalina, de 1759, e por meio da disciplina de Retórica e Poética que o ensino de Língua Portuguesa passa a vigorar e torna-se obrigatório no Brasil. No entanto, até aquele momento histórico, os responsáveis por ministrar as aulas de Língua Portuguesa eram intelectuais, visto que cursos de formação de professores apenas surgiram no início dos anos 30 do séc. XX. Ainda com o surgimento de cursos de Letras no Brasil, segundo Barros (2008, p. 40), não houve alteração quanto ao ensino de português, “pois os professores continuavam pautados no ensino *sobre* a língua”, enxergando-a como sistema.

Sendo assim, de acordo com Silva e Cox (2002), até o início da década de 1970 os estudos de língua materna eram pautados no ensino da gramática, sendo um ensino estruturalista e fragmentado que “não ultrapassava o nível da frase e, ainda assim, não investigava senão seus aspectos formais” (SILVA; COX, 2002, p. 27). Esse caráter normativo do estudo da língua - que é, em muitos casos, reduzido ao ensino da gramática de maneira descontextualizada - não a considera “em sua dinâmica e flexibilidade” (BORGES, 2002, p. 16), sendo essa uma questão que ainda perdura nas instituições escolares.

Por isso, acreditamos que os aspectos relacionados ao ensino da língua e que orientam as possíveis práticas docentes podem influenciar no âmbito escolar para a formação das representações sociais que os estudantes compartilham. A seguir, dialogaremos acerca da concepção de língua(gem) do/a professor/a de português, bem como a influência que essa visão acarreta no ensino.

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM)

Tomando como base autores como Guimarães (2005), Barros (2008) e Bunzen (2011), percebemos o quanto a história da língua portuguesa e da disciplina escolar português sofreu mudanças ao longo dos anos. Com isso, o próprio professor de português precisou adaptar-se às diversas situações e exigências, sofrendo também mudanças ao longo dos tempos. Atualmente, com o advento constante de tecnologias da informação, cursos de capacitação docente, fácil acesso à informação por meio da internet e outros fatores, o professor de português apresenta condições de ser autônomo quanto à realização e elaboração de suas práticas e verdadeiro fazedor das suas práticas, podendo assim “assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística de seus alunos” (ANTUNES, 2003, p. 170) e tornar as aulas de língua portuguesa cada vez mais reflexivas e atrativas para os/as estudantes. Afinal, como aponta Leal (2009), o professor de português tem a responsabilidade de modificar os conhecimentos empíricos da língua que o aluno tem consigo, isto é, o docente deve promover reflexões aos alunos sobre o seu objeto de fala, proporcionando a evolução do/a estudante no que se refere às competências linguístico-discursivas.

Com a tradição de tornar o livro didático um elemento basilar das aulas de português e não um suporte didático, o docente passa a ensinar somente o que está proposto pelo livro, sem levar em consideração as questões extraclasse, sociais, econômicas e políticas da sociedade. Frente a essa situação, encontramos um mero professor “transmissor de conhecimentos” ou, melhor dizendo, um “transmissor de conteúdos” (ANTUNES, 2003).

A partir disso, Antunes (2003) dialoga sobre algumas questões referentes à docência que devem ser exercidas dentro da sala de aula e fora dela como, por exemplo, o ato de pesquisar, de realizar cursos de formação, de inserir-se no mundo da pesquisa científica para que o docente - o/a professor/a - possa tornar-se autor de sua própria prática. Além disso, a autora afirma ser essencial que o/a docente seja visto “como alguém que, *com* os alunos (e não *para* os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende” (ANTUNES, 2003, p. 108), isto é, o/a professor/a deve estar juntamente ao aluno/a ensinando-o a refletir, analisar e promover problemáticas.

Outro ponto muito importante defendido pela autora é o que se refere às concepções de língua(gem). Para Antunes (2003), toda prática docente corresponde a uma concepção de língua(gem), seja o simples ato de definir os objetivos da aula, de planejar ou de pensar nos procedimentos metodológicos.

Geraldi (2012) aponta três concepções de linguagem. A linguagem como: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. A primeira concepção se fez muito presente no ensino tradicional. Ela se pauta na ideia de que a linguagem e o pensamento estão interligados, por isso quem não pensa bem não se expressa bem. Segundo Koch e Elias (2015, p. 9), para essa concepção, o sujeito é aquele que “constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor de maneira como foi mentalizada”, isto é, para essa concepção não há possibilidade interativa, logo o que é produzido é um produto final.

A segunda concepção proposta por Geraldi (2012) consiste em a linguagem ser instrumento de comunicação. Tal concepção se relaciona à teoria da comunicação que enxerga a língua como um código emitido por alguém (emissor) a um receptor (ouvinte), que tem o papel de decodificá-la para compreender a mensagem emitida. Koch e Elias (2015, p. 10) afirmam que o sujeito referente a essa concepção é “determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’”, ou seja, o falante da língua é eliminado perante o código.

Por fim, para a última concepção apontada por Geraldi, a linguagem é um lugar de interação humana (GERALDI, 2012) para a qual o indivíduo falante, ao falar, causa efeitos no sujeito ouvinte. No contexto escolar, essa concepção de linguagem clarifica que é “muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença” (GERALDI, 2012, p. 42), ou seja, as interações formadas a partir do texto tornam-se mais significativas do que o trabalho morfológico e estrutural com a língua.

Exporemos a seguir a metodologia da pesquisa, seguida pelos resultados obtidos.

TRAÇAMENTO METODOLÓGICO

A investigação realizada, de caráter qualitativo, trata-se de uma pesquisa de campo em três escolas públicas de Recife-PE. Seguindo os protocolos éticos, contamos com a anuência das instituições e autorização dos responsáveis pelos participantes.

Considerando a abordagem adotada neste trabalho, utilizamos métodos associativos (ABRIC, 1994), como a associação livre de palavras e a técnica de hierarquização. Portanto, foi aplicado um teste de associação livre de palavras (TALP), assim como a hierarquização das associações junto a 81 participantes, sendo 30 meninos e 51 meninas, na faixa etária de 14 a 18 anos, oriundos dos três anos do Ensino Médio das três instituições públicas de ensino. O instrumento de coleta conteve quatro etapas. Na primeira, o/a participante deveria escrever cinco palavras ou expressões que lhe viessem à mente ao ler o termo indutor “aula de português”. Em seguida, ao lado de cada palavra, ele/a deveria hierarquizar de um a cinco [cada item escrito]. Após tal hierarquização, o/a participante justificaria a sua escolha pela palavra mais representativa e seguiria para a segunda etapa do teste, que consistia em realizar o mesmo processo: relacionar cinco palavras ou expressões agora para outro termo indutor, “aprender português”, seguido da hierarquização e da justificativa. A escolha pelo primeiro termo indutor se deu a partir da definição do objeto da pesquisa, a aula de português; já para o segundo termo, buscamos compreender o que se passa no imaginário dos/as estudantes ao falar do processo de aprender o português.

Na terceira etapa do instrumento, o/a participante preencheria lacunas respectivas a sua identificação como gênero, idade, série e instituição na qual estuda.

Para tal análise utilizamos o software *Iramuteq* para identificar a estrutura das representações sociais da aula de português compartilhadas pelos participantes. Dentre as diversas funções e análises que o *software* oferece, realizamos as análises de similitude e prototípica. A primeira nos revela as relações de congruência entre os termos gerados a partir das palavras enunciadas pelos participantes. Já a segunda análise nos mostra o cruzamento entre a frequência da palavra associada ao termo indutor e a atribuição de sua

importância, gerando quadrantes organizacionais da representação, nos permitindo, assim, enxergar e compreender a estrutura da representação social.

Em outras palavras, a análise prototípica representa “um padrão de organização de informações relativas à evocação de formas verbais de modo sintético” (WALCHELKE; WOLTER, 2011, p. 523). Já a análise de similitude nos revela a correlação entre as palavras, auxiliando na compreensão da estrutura da representação.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA AULA DE PORTUGUÊS: COMPREENDENDO OS RESULTADOS

No que se refere ao quantitativo de palavras evocadas para o termo indutor “aula de português”, obtivemos o total de 378 (trezentos e setenta e oito) palavras, sendo 145 (cento e quarenta e cinco) diferentes e 34 (trinta e quatro) repetidas consideravelmente. E, para o segundo termo indutor, “aprender português”, 366 (trezentos e sessenta e seis) palavras foram emitidas, sendo 144 (cento e quarenta e quatro) diferentes. Neste trabalho, demos ênfase em analisar o primeiro termo indutor, já que a aula de português é o objeto desta investigação. Utilizamos as respostas do segundo termo como complemento para a análise, por entendermos que as associações a este termo poderiam trazer sentidos complementares ao indicativo que rotulava nosso objeto de pesquisa.

A partir da análise das palavras evocadas, bem como da hierarquização e suas respectivas justificativas, foi possível enxergarmos aproximações de teor semântico entre grande parte das palavras escolhidas como as mais representativas. Das 378 palavras associadas ao termo indutor “aula de português”, 47 palavras foram escolhidas como as mais representativas.

Visando a uma melhor interpretação e apreensão dos resultados, optamos por fazer agrupamentos entre essas palavras, levando em consideração suas justificativas e o valor semântico entre elas. Assim, seis agrupamentos foram criados. No grupo **“palavras que remetem ao professor”** inserimos as palavras referentes à figura professor de português, como o próprio termo ‘professor’; na esfera **“vestibular”** dispomos todas as palavras que remetiam a esse contexto, como ‘redação’ e ‘Enem’, por exemplo. Na dimensão nomeada **“conteúdos”** buscamos posicionar os termos associados aos conteúdos de língua portuguesa como, por exemplo, ‘formação de frase’, ‘acentuação’, ‘variação linguística’ e

‘literatura’. Na esfera **“aprendizagem”** aproximamos as palavras que remetiam ao sentido de aprender algo, como ‘interpretação’ e ‘reflexão’. O grupo **“leitura”** foi formado a partir de vocábulos que remetem ao ato de ler, como é o caso de ‘textos’, ‘livros’ e a própria palavra ‘leitura’. Por fim, no agrupamento **“caracterizam a aula de português”** dispomos os termos que atribuem algum valor e/ou característica à aula de português, como é o caso das palavras ‘reveladora’, ‘estimulante’, ‘repetitiva’, ‘chata’ e ‘tediosa’, por exemplo.

Destacamos ainda que optamos por agrupar e não categorizar, tendo em vista que algumas palavras podem transitar entre os grupos formados, como é o caso do termo ‘literatura’, por exemplo, que poderia transitar entre “conteúdos” e “leitura” devido ao seu caráter prático.

A criação desses agrupamentos nos auxiliou na realização de uma leitura parcial dos resultados obtidos e que serão discutidos em conjunto com as análises prototípica e de similitude, respectivamente. Salientamos que inicialmente tivemos o cuidado de separar as evocações das palavras associadas ao termo “aula de português” por escola, realizando individualmente a análise prototípica, por meio do *software* Iramuteq, de cada uma delas. Com isso, poderíamos identificar se os resultados de alguma das escolas estava se sobressaindo a outra quando expuséssemos o quadro geral de análise.

Com base na primeira leitura realizada a partir da formação dos agrupamentos acima apresentados, notamos que os termos ‘debates’(4)³, ‘interpretação de texto’(4), ‘leitura’(4), ‘textos’(4), ‘redação’ (5) e ‘literatura (7)’ receberam destaque devido à frequência de escolha como as palavras mais representativas. Nesse segmento, tais termos também poderiam ser encontrados no núcleo central da representação social da aula de português, todavia sabemos que não é a alta frequência de um elemento que define a sua centralidade, mas o sentido que ele atribui à representação (ABRIC, 2000). Podemos enxergar a evidência dessa organização por meio da análise prototípica, que realiza um arranjo entre a ordem média das evocações e a frequência das palavras evocadas para que seja possível executar o “levantamento daquelas que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação, por seu caráter prototípico” (SÁ, 2002, p. 117). Nesse segmento, “o cruzamento das duas coordenadas, classificadas em índices altos e baixos, gera quatro zonas que

³ Numeração referente à quantidade de vezes que a palavra foi escolhida como a mais representativa pelos/as participantes.

caracterizam a tabela de resultados da análise prototípica” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 522), tornando possível observar os elementos constituintes das zonas central e casas periféricas da representação, como podemos verificar no quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Análise prototípica das evocações ao termo indutor “aula de português”.

F >= 8 / R <= 2.9		F >= 8 / R > 2.9		
Casa 1 - Zona do Núcleo Central		Casa 2 - Primeira Periferia		
F	R	F	R	
Professor 2.9	28	Redação	21	3
Leitura 2.5	22	Gramática	16	4.1
Textos 2.7	22	Chato	15	3.4
Literatura 2.7	21			
Interp. de textos 2.7	18			
Debates 2.7	18			
Livros 2.2	11			
F < 8 / R <= 2.9		F < 8 / R > 2.9		
Casa 3 - Zona de Contraste		Casa 4 - Segunda Periferia		
F	R	F	R	
Aprender 1.5	8	Verbo	7	3.3
Escrita 2.7	6	Poesia	6	4
Comunicação 2.7	4	Nada	4	3.2
Estudar 2.7	4	Enem	3	3.3
Necessário 2.7	3	Variação linguística	2	3
Legal 2.3	3	Escritores	2	5
Argumentação 2.5	2	Sono	2	5
		Escola	2	5
		Interessante	2	3
		Linguagens	2	5
		Divertida	2	4
		Gêneros textuais	2	3
		Acolhimento	2	3
		Poemas	2	4
		Monotonia	2	3.5

Fonte: Produção das autoras.

De acordo com o quadro exposto acima, verificamos que os possíveis elementos centrais (primeiro quadro à esquerda) são o ‘professor’, evocado 28 vezes e com ordem média de 2.9; a ‘leitura’, mencionada 22 vezes e com ordem média de 2.5; ‘textos’, evocados 22 vezes e com ordem média de 2.7; ‘literatura’, associada 21 vezes e com ordem média de 2.7; ‘interpretação de textos’, evocada 18 vezes e com ordem média de 2,6; ‘debates’, mencionada também 18 vezes e com ordem média de 2.7 e, por fim, ‘livros’, evocado 11 vezes e com ordem média de 2.2. Destacamos que a ordem média é calculada pelo *software* e quanto menor for, isto é, quanto mais próxima a zero, maior foi a importância atribuída pelo sujeito.

Segundo Abric (2000, p. 31), “o núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto”, nesse segmento, o grupo de palavras presente no primeiro quadrante apresenta os possíveis elementos nucleares da representação social da aula de português, pois além de terem sido evocados numerosas vezes, também foram selecionados como a palavra mais importante ou representativa, com exceção de ‘redação’ que se fez presente entre as palavras indicadas como as mais representativas, mas não se encontra na zona do núcleo central.

A partir da análise das palavras centrais, localizadas na zona do núcleo central, atribuímos destaque às palavras ‘professor’, ‘leitura’, ‘textos’ e ‘literatura’, visto que as quatro obtiveram os mais altos índices de evocação. Nesse contexto, salientamos a importância que o professor, a leitura, os textos e literatura exercem no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa. Em uma das justificativas para a escolha ao termo ‘professor’ a participante nos revela que “*para mim as aulas de português sempre foram ministradas por professores repletos de amor pela profissão, que acabaram por transmiti-lo para mim*” (p.2423)⁴; essa explicação nos remete ao posicionamento de Nóvoa (2009) ao discorrer sobre a importância do professor enxergar e exercer a sua verdadeira função, compartilhando seus conhecimentos e incorporando a prática docente. Acreditamos que quando o/a docente pensa para “dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p.36) e investiga, inclusive, sua própria prática, ele transmite exatamente o que foi relatado na justificativa da participante.

⁴ Menina, 17 anos, da Escola 2, 3º ano do Ensino Médio.

Ressaltamos as palavras ‘textos’, ‘leitura’ e ‘literatura’, visto que, em uma das justificativas para a escolha da primeira palavra, é demonstrado descontentamento com o trabalho realizado. A participante revela que “*é a coisa mais presente nas aulas e é muito monótono*” (p. 2221)⁵, isto é, algumas vezes, o texto literário é trabalhado de maneira inadequada em sala de aula, visto que muitos/as professores/as utilizam “um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103), isto é, modificando o texto original em um mero instrumento pedagógico, servindo apenas para instruir os/as alunos sobre outros conteúdos e descontextualizando-o, ou seja, o texto literário é utilizado apenas como pretexto para o trabalho com outros conteúdos.

Apesar do trabalho com o texto ter sido considerado monótono para alguns participantes, a literatura, por sua vez, obteve justificativas bastante positivas, como observamos em: “*é minha parte favorita da aula de português*” (p. 1523)⁶ e “*a literatura permeia as melhores aulas de português. Tem importância fundamental*” (p. 2423)⁷. Tais falas demonstram o quanto estudar a literatura é prazeroso para os/as estudantes.

Assim como a literatura, a leitura também obteve respostas interessantes acerca do trabalho realizado em sala de aula. Podemos apreciar esse contexto nas seguintes justificativas: “*é ótimo trabalhar a leitura*” (p. 1533)⁸ e “*porque lendo ocorre uma expansão do conhecimento, do mundo e das pessoas*” (p. 2423)⁹. Essas falas parecem refletir um bom trabalho realizado em sala de aula pelo/a professor/a acerca do eixo em questão, pois alguns/mas participantes não apenas demonstram prazer em ler, mas também uma visão ampla dos benefícios que a leitura possibilita.

No segundo quadrante à direita, na primeira zona periférica, as palavras que obtiveram alta frequência, como é o caso de ‘redação’ (21), ‘gramática’ (16) e ‘chato’ (16), mas que não foram suficientemente indicadas como as mais importantes e, por isso, encontram-se nessa zona. Esses termos contextualizam os resultados presentes no núcleo central. A palavra ‘chato’, por exemplo, foi

⁵ Menina, 15 anos, da Escola 2, 1º ano do Ensino Médio.

⁶ Menino, 18 anos, da Escola 2, 3º ano do Ensino Médio.

⁷ Menina, 17 anos, da Escola 2, 3º ano do Ensino Médio.

⁸ Menino, 19 anos, da Escola 3, 3º ano do Ensino Médio.

⁹ Menina, 17 anos, da Escola 2, 3º ano do Ensino Médio.

mencionada por diversas vezes acompanhada da palavra ‘professor’. Logo, podemos inferir que em alguns contextos o adjetivo ‘chato’ não estava sendo associado necessariamente a aula de português e sim ao seu/a professor/a. Esse adjetivo foi inserido ao grupo das palavras que “caracterizam a aula de português”, do qual também fazem parte as seguintes palavras: ‘tediosa’, ‘repetitiva’, ‘importante’, ‘legal’, ‘estimulante’ e ‘reveladora’. Tais termos nos revelam ora prazer, ora desprazer por essa matriz. Na justificativa para a escolha por ‘chato’, a participante declara que considera a aula monótona e, por essa razão, não gosta. No entanto, é possível perceber que essa justificativa está mais atrelada à didática do/a professor/a, visto que é o/a docente quem deve conduzir a aula e encontrar formas de inovar sua prática pedagógica.

Além da palavra ‘chato’, chamamos atenção para ‘redação’ que foi mencionada 21 vezes, mas somente escolhida como a palavra mais representativa 5 vezes. Isso demonstra que parte dos/as estudantes logo associou a aula de português à redação que, nesse contexto, está diretamente atrelada ao vestibular, como podemos observar na resposta: “*porque é mais importante para fazer um bom enem*” (p.1533)¹⁰. No entanto, apesar de estar presente nas aulas de língua e de ter sido bastante mencionada, a redação não é tão significativa para representar a aula de português. Outra palavra que nos chama atenção é “gramática”, que foi mencionada 16 vezes, mas não foi escolhida como a palavra mais representativa por ninguém. Esse resultado nos permite interpretar que para os/as estudantes a gramática se faz presente nas aulas de português, mas não lhe é dada valor além do necessário, isto é, ela nem é supervalorizada, nem tão pouco menosprezada (BELTRAN, 1989). Outro ponto a ser observado é que a gramática pode não ter sido escolhida como a palavra mais importante pelo fato dos/as estudantes não se identificarem com as aulas de gramática ou com a própria gramática.

No terceiro quadro à esquerda, encontramos os elementos de contraste, isto é, de baixa frequência, mas que ainda assim foram indicados como os mais importantes algumas vezes como: ‘aprender’, ‘escrita’, ‘comunicação’, ‘estudar’, ‘necessário’, ‘legal’, ‘argumentação’ e ‘criticidade’. De acordo com Abric (2000, p. 33), esses elementos são “mais associados às características individuais [...] eles permitem modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando *representações sociais individualizadas*”, ou seja, o/a participante produz representações daquilo que é mais próximo da sua

¹⁰ Menino, 18 anos, da Escola 3, 3º ano do Ensino Médio.

realidade, produzindo assim representações sociais individualizadas, como é o caso da palavra ‘aprender’, por exemplo, que foi evocada 8 vezes por apenas participantes de uma mesma escola e escolhida apenas 3 vezes como a palavra mais representativa. Em suas justificativas os/as participantes responderam de maneira bastante ampla como observamos em: “*pois o intuito das aulas de português é aprender*” (p. 2111); e “*em uma aula é importante aprender o conteúdo*” (p. 2211). Se analisado separadamente das demais palavras da zona de contraste, poderíamos inferir que o ‘aprender’ poderia estar sendo associado a qualquer outra aula que não a de português. Todavia, os elementos presentes nessa zona nos permitem compreender que na aula de português é possível aprender a escrever, a se comunicar, a argumentar e a desenvolver o senso crítico. Do mesmo modo, a aula de língua materna é concebida como necessária para esses estudantes, além de também ser legal.

No quarto quadro à direita, encontram-se as palavras de baixa frequência e de baixo ou nenhum índice de importância para os/as participantes. Nessa zona encontram-se as palavras ‘verbo’ (7), ‘poesia’ (6), ‘nada’ (4), ‘enem’ (3), ‘variação linguística’ (2), ‘escritores’ (2), ‘sono’ (2), ‘escola’ (2), ‘interessante’ (2), ‘línguas’ (2), ‘divertida’ (2), ‘gêneros textuais’ (2), ‘acolhimento’ (2), ‘poemas’ (2) e ‘monotonia’ (2). Chamamos a atenção para a palavra ‘enem’ que foi evocada apenas 3 vezes e escolhida uma vez como a palavra mais representativa. Se esse resultado fosse analisado isoladamente poderíamos inferir que para os/as participantes o Enem não é importante. No entanto, temos o termo ‘redação’ evocado diversas vezes e que, além disso, traz nas justificativas a presença muito grande do Enem, o que demonstra o quanto estão preocupados com o vestibular, como é possível observar nas seguintes falas: “*porque é mais importante para fazer um bom enem*” (p.1533)¹¹; “*porque preciso aprender mais para tirar nota boa no enem*” (p.2533)¹² e ainda “*o enem chegando e redação deve ser mais estudada*” (p.2423)¹³.

Além da relação existente entre as palavras ‘Enem’ e ‘redação’, as demais palavras também estabelecem sentidos quando analisadas coletivamente. Dessa maneira, a aula de português tem lugar na escola e é, em alguns momentos, monótona, porém também pode ser divertida e interessante. Nela, pode-se aprender sobre variação linguística, escritores, poemas e poesia. Além disso, a

¹¹ Menino, 19 anos, da Escola 3, 3º ano do Ensino Médio.

¹² Menina, 18 anos, da Escola 3, 3º ano do Ensino Médio.

¹³ Menina, 17 anos, da Escola 2, 3º ano do Ensino Médio.

aula de português também pode se tornar um ambiente de acolhimento em que o/a estudante se percebe livre para se expressar e ser ouvido.

Em vista desses resultados e ainda buscando compreender a organização das representações sociais da aula de português compartilhada por estudantes do Ensino Médio, realizamos a análise de similitude para validar esses resultados, pois ela expõe “um nível de explicitação tanto do conteúdo quanto da estrutura da representação, confirmando ou questionando a hipótese da centralidade resultante da construção do quadro de quatro casas” (OLIVEIRA et al., 2005, p. 586-587). Além disso, a análise de similitude oportuniza identificar o grau de conexão entre os variados elementos constituintes de uma representação (SÁ, 2002), sendo assim, podemos enxergar de maneira mais clara a forma com que essas representações se organizam e o nível de aproximação entre as palavras evocadas. Por essa razão, consideramos a análise de similitude tão importante quanto a análise prototípica, pois uma consolida o resultado da outra, nos dando mais respaldo e convicção dos resultados. A imagem 1 apresenta a análise de similitude.

Imagem 1 - Análise de similitude das evocações ao termo indutor “aula de português”.

escolar dentre as três que participaram da coleta. Já no caso de ‘Enem’, ‘necessário’, ‘legal’ e ‘chato’ todas foram evocadas equilibradamente entre os/as participantes das três instituições de ensino.

A literatura, evocada 21 vezes, se encontra no centro do diagrama e está equiparada à gramática que, por sua vez, se relaciona em uma conexão à ‘argumentação’ e em outra ramificação às palavras ‘debates’ e ‘livros’. Conectada à literatura vemos a ‘redação’ apresentando três ramificações. Na primeira, temos as palavras ‘interpretação de texto’, ‘escrita’ e ‘verbo’. Diante das justificativas dadas em relação às palavras mais importantes, observamos que a interpretação de texto “*é muito importante no nosso dia a dia para entender o nosso entorno*” (p. 1221) e ela, ainda, “*ajuda a entender a maioria das coisas*” (p. 1533). Nesse segmento, a interpretação de texto se faz necessária para compreender a classificação de palavras da língua portuguesa como o caso do verbo, por exemplo. Além disso, por meio da leitura e interpretação de textos também podemos desenvolver e aprimorar a escrita.

Na segunda ramificação, temos as palavras ‘aprender’ e ‘estudar’. Nesse caso, inferimos que, para os/as estudantes aprenderem a escrever uma redação satisfatória, eles precisam se dedicar, estudando. Já na última ramificação, temos os termos ‘leitura’, ‘textos’, ‘comunicação’ e a palavra ‘nada’, que aparentemente não exerce sentido algum na leitura do diagrama. Também é possível estabelecermos sentidos nessa ramificação, já que para aprendermos ‘redação’ necessitamos ter como suporte a ‘leitura’ que, por sua vez, apenas pode ocorrer com base em um ‘texto’, literário ou não, e que por meio dele estabelecemos a ‘comunicação’. Reiteramos assim a relevância de se trabalhar a partir de textos, pois

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 1998, p. 22).

Segundo Pivovar (2002), qualquer ensino pode se tornar normativo, mesmo que ele não seja gramatical. Partindo dessa perspectiva, o trabalho com o texto também pode ser normativo, caso não seja bem articulado, por isso é necessário tratá-lo de maneira realista e dinâmica e, como destaca Duarte (2007, p. 8), “não se basear apenas nos exercícios de dizer o que o texto diz”.

A partir dos resultados das análises realizadas e especialmente das justificativas trazidas pelos/as estudantes, percebemos que a figura do/a professor/a exerce papel muito importante para os/as discentes, ora servindo de inspiração, ora sendo considerada ‘chato’, mas também ‘necessário’. No entanto, ao realizarmos uma breve análise das respostas do segundo termo indutor, ‘aprender português’, verificamos que a palavra ‘professor’ foi evocada apenas 6 vezes, indicando grande contraste em detrimento do resultado de ‘aula de português’. Isto nos permite inferir que em muitos casos o/a estudante associa a aula de português ao seu próprio professor/a, tornando-o peça central das aulas enquanto o/a próprio/a aluno/a é por vezes esquecido nesse processo. No que diz respeito às palavras mais frequentes e representativas do segundo termo indutor, obtivemos ‘comunicação’(5), ‘Enem’ (5), ‘interpretação de texto’ (5), ‘redação’ e ‘leitura’ (9), todas presentes no quadro de quatro casas já apresentado. Tal resultado apenas reforça o quanto essas palavras são significativas para os estudantes, em especial a ‘leitura’ que apresentou justificativas bastante interessantes acerca de seu ensino, como verificamos em: *“nas escolas, é comum aprender português decorando e limitando-se a estudar certas regras da linguagem para a prova, o que torna uma aversão à matéria por parte dos estudantes. Isso é um erro. O português deve ser ensinado de maneira dinâmica. A prática e a leitura - algo que aprecio bastante - devem ser valorizadas”* (p. 2221).

Levando em consideração que o contexto desta pesquisa foi no âmbito do Ensino Médio com discentes próximos a prestar o vestibular, foram atraídas palavras relacionadas a tal processo seletivo, como ‘redação’, evocada 21. Destacamos ainda que, mesmo apresentando alta frequência de evocação, para o/a aluno/a do Ensino Médio a redação, apesar de se fazer bastante presente nas aulas de português, não é considerada importante o suficiente para representá-la.

PALAVRAS FINAIS

Ao investigar o pensamento coletivo dos/das estudantes acerca das aulas de português, acreditávamos que o ensino de língua materna pudesse se aproximar de uma das concepções de língua(gem) apresentadas e discutidas ao longo deste trabalho.

Concluimos que foi possível perceber que o contexto no qual a pesquisa foi realizada - no Ensino Médio - nos trouxe resultados bastante pertinentes

acerca da língua portuguesa, visto que os/as participantes já tinham posicionamentos mais concretos e maduros acerca desse objeto. Os/as discentes demonstraram saber da importância que a língua tem em suas vidas revelando, inclusive, que a comunicação deve ser o principal objetivo das aulas de língua materna. Além disso, ao associarem palavras ao segundo termo indutor, “aprender português”, eles mostraram, em síntese, que “*ampliamos muito mais nossos horizontes conhecendo a língua portuguesa*” (p. 1423); a partir dessa colocação percebemos que os/as alunos/as reconhecem a importância que a língua portuguesa exerce em suas vidas e, por isso, ressaltamos que muito ainda pode ser aprofundado e investigado a partir da escuta dos estudantes, visto que eles/as podem trazer contribuições a partir de suas experiências. Por fim, esperamos que este estudo possa atingir aos professores de língua portuguesa e consequentemente contribuir para o ato de repensar suas práticas e estratégias didáticas.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ABRIC, J-C. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J-C Abric (Dir.). **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1994, p. 59-82.

ANADON, M.; MACHADO, P. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Bahia: EdUNEB, 2011.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola. 2003.

BARROS, M. **A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectiva**. v. 6, n. 6, p. 33-56, jul./dez. 2008.

BUNZEN, C. **Fabricação da disciplina escolar Português**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, set./dez. 2011, (p. 885-911).

BELTRAN, J. **O ensino de português: intenção ou realidade**. São Paulo: Moraes, 1989.

BORGES, N. **O ensino da Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental e Médio**. Rio de Janeiro, 2002.

DUARTE, D. **O ensino de Língua Portuguesa: perspectivas e contradições**. Paraná, Programa de Desenvolvimento Educacional, 2007.

GERALDI, J. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**. In: GERALDI, João (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Anglo, 2012. (39-46).

_____. Da redação à produção de textos. In J. W. Geraldi & B. Citelli (orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1, São Paulo: Cortez, 1998.

GUIMARÃES, E. A Língua Portuguesa no Brasil. In: **Línguas do Brasil: Ciência e Cultura**, Revista da SBPC. n. 2. Abril - Junho, 2005, (p. 24 - 28).

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, Denise (org.). **As Representações Sociais**. EdUERJ, Rio de Janeiro, 2001, (p. 17 - 44).

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

LEAL, S. M. **Ser professor...de português: especificidades da formação dos professores de língua materna**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. C. *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede *et al.* (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p.573-603.

PIVOVAR, A. **O parlamento das gralhas**. Rev. Educar, n.20. Curitiba: UFPR, 2002.



POSSENTI, S. Possenti. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana. **Conversando com linguistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Mauro; COX, Maria. **As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna**. Cuiabá: EdUFMT, n.5, 2002, (p. 27 - 48).

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Acervo objetos educacionais Unesp, 2011. Acesso em 10 out 2019.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. **Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais**. Brasília, vol. 27 n. 4. 2011. (p. 521-526).

Recebido em 01/04/2022

Aprovado em 23/06/2022