

## **Introdução**

A avaliação das aprendizagens ocupou nas últimas décadas o cerne de muitas investigações acerca do processo de ensino/aprendizagem. Elemento de desenvolvimento do currículo, a avaliação é uma das componentes mais complexas do processo didáctico e, de acordo com os textos legais em vigor, é elemento integrante e regulador da prática educativa (Despacho normativo N°30/2001), assumindo ainda uma função certificativa das aprendizagens e das competências desenvolvidas.

A relevância social das questões da avaliação é visível na forma como são perspectivadas as suas diferentes atribuições: para a escola apresenta-se como uma obrigação, enformada pelos normativos vigentes; professores e alunos reconhecem a sua omnipresença nos vários momentos de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. A centralidade da avaliação adequa-se frequentemente a uma função de controlo por parte do professor, que encontra na avaliação um modo de gerir o envolvimento do aluno no trabalho pedagógico; este exercício da autoridade avaliativa do professor pretende levar o aluno a adequar o seu comportamento e o seu desempenho àquilo que o professor dele espera. A avaliação define em vários aspectos o percurso escolar do aluno, apresentando-se os seus resultados como certificado de competências aprendidas, de sucesso ou insucesso escolar.

O debate em torno da avaliação das aprendizagens dos alunos é particularmente premente se pensarmos que, salvo a primeira aula, que é normalmente de apresentação do ano de trabalho que se inicia e aquelas que se ocupam de actividades lúdicas, incluídas nas planificações das actividades da escola ou da disciplina, as restantes aulas têm sempre implícita a avaliação das aprendizagens, dos comportamentos, do empenho face às tarefas propostas.

A complexidade que caracteriza a avaliação escolar aumenta quando se refere à avaliação das aprendizagens e das competências na disciplina de Língua Portuguesa; o acto de avaliar aquisições e progressos apresenta maiores dificuldades devido às particularidades do objecto de trabalho que se assume, simultaneamente, como veículo de transmissão e comunicação. A natureza transdisciplinar das aquisições que nela têm lugar, o contexto em que se desenvolve o processo didáctico de ensino/aprendizagem, a multiplicidade de objectivos e objectos, a própria representação social da disciplina

como lugar de aquisição de determinadas destrezas literárias contribuem para acentuar a complexidade e especificidade da avaliação nesta disciplina.

Acrescentam-se às particularidades enunciadas a coexistência, nem sempre harmoniosa, entre os conhecimentos prévios dos alunos e aqueles que adquire em contexto escolar. As suas vivências linguísticas, colidindo eventualmente com os padrões de realização escolar, tornam difícil uma adequação entre os saberes ensinados e avaliados e as experiências pessoais, traduzidas num específico conhecimento do mundo. Castro (2000) afirma mesmo que, na disciplina de língua materna,

*a possibilidade de avaliar o não ensinado é provavelmente maior que em outras áreas, assim como o é a possibilidade de os resultados da acção educativa serem substancialmente afectados por experiências de natureza não escolar (p.204).*

Ao perspectivarmos o ensino e a avaliação da Língua Portuguesa em função da multidimensionalidade do fenómeno linguístico e da multiplicidade de objectos de estudo, coloca-se a questão da especificidade da avaliação nesta disciplina e ao questionarmos o que se ensina/aprende e avalia na disciplina de Língua Portuguesa, surge a questão do conhecimento pedagógico legitimamente válido. A observação do Programa oficial, dos manuais escolares e da planificação anual revelam-nos perspectivas acerca desse conhecimento: conteúdos, capacidades e habilidades a adquirir e treinar, que constituem, no momento de avaliar, o referente em função do qual o professor/avaliador aprecia as aquisições e as habilidades manifestadas pelos alunos. Na constituição do referencial avaliativo podem desempenhar um papel de *macro-referentes* os mais importantes textos reguladores da actividade pedagógica: o Programa da disciplina e o manual. Pacheco (1998) referindo-se à construção do referente por parte do professor, diz que:

*A referencialização não é mais do que a busca dos vários referenciais (...) que dão sentido à avaliação e que o professor encontra nos conteúdos programáticos das disciplinas/áreas, nas competências requeridas ao aluno, nos objectivos, nos materiais curriculares e nas actividades que são a estrutura básica da organização das situações de aprendizagem (p.115).*

As indicações programáticas e as propostas do manual escolar, como atestam vários estudos, influenciam fortemente esta formulação das intenções de

ensino/aprendizagem, apresentando-se, sobretudo o segundo, como referencial privilegiado da acção docente, quer de ensino quer de avaliação.

Assumindo a avaliação um carácter informativo acerca das aprendizagens realizadas, desenvolve-se, em Língua Portuguesa, em função de duas modalidades primordiais: formativa e sumativa. A primeira manifesta-se na regulação do processo de ensino/aprendizagem, integra-se numa prática dialógica ao pretender informar os encarregados de educação, os alunos e demais professores sobre o processo de aprendizagem – o que deve ser corrigido, melhorado – convertendo-se numa acção de auxílio à aprendizagem bem sucedida. A modalidade sumativa, centrada no produto, exerce uma função de controlo e de certificação, privilegia a formulação de juízos de valor acerca das aprendizagens dos alunos e é frequentemente materializável no teste escrito pelas funções de síntese e certificação das aprendizagens que lhe estão cometidas.

O núcleo deste trabalho dirige-se precisamente para a análise do teste escrito, enquanto instrumento de avaliação, na disciplina de Língua Portuguesa do 3º ciclo do Ensino Básico.

Restringindo o âmbito deste trabalho ao estudo do teste escrito de avaliação, atendendo às suas funções e às especificidades da avaliação na disciplina, consideram-se nele representados os domínios linguísticos passíveis de apreciação por enunciado escrito: a interpretação de textos, o conhecimento metalinguístico e a escrita; pressupondo-se ainda que a preferência por um instrumento de avaliação permite compreender as opções valorizadas pelos professores e as representações que dele possuem os alunos e aqueles que intervêm indirectamente no processo didáctico.

Entendendo que o teste escrito constitui a forma mais tradicional utilizada na comprovação das aprendizagens dos alunos, e para lá da sua função de proporcionar informação sobre as aquisições, convém ressaltar o carácter simbólico que possui no processo de ensino/aprendizagem. Esse carácter simbólico advém da própria situação de realização, uma situação que sai da rotina da aula, rompe com o quotidiano, para constituir-se numa situação única, na qual o aluno enfrenta uma actividade sozinho, dispõe de um tempo limitado para realizá-la, não pode consultar material para solucionar dúvidas, não pode pedir auxílio ao colega do lado, nem pode copiar.

As funções de síntese e de certificação das aprendizagens realizadas atribuídas ao teste, associadas à simbologia inerente à sua realização em contexto escolar, impõem alguns condicionalismos contextuais à sua configuração, fundamentando-se a afirmação na crença de que o teste, com os seus questionários e actividades, se pretende representativo do trabalho efectuado anteriormente. O estudo dos testes escritos, focalizado quer na sua estruturação quer na representação de cada domínio disciplinar avaliável no enunciado escrito, permite caracterizar as práticas avaliativas e as concepções subjacentes de ensino e avaliação. Deste modo, considera-se que a selecção textual e de autores, a sequencialização das perguntas, as propostas de interpretação textual, os exercícios gramaticais, as solicitações para a redacção escrita constituem um indicador dos modos de ler, das formas de ensinar os conhecimentos acerca das estruturas da língua e das práticas de escrita privilegiadas no âmbito da disciplina.

Considerando esta breve introdução em que se problematiza a questão da avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, se apresenta o objecto do estudo e se determinam os domínios disciplinares a descrever, este trabalho estrutura-se em duas partes.

A primeira parte, organizada em dois capítulos, na qual apresenta-se o quadro teórico que fundamenta o estudo realizado, sendo que no Capítulo I se faz uma abordagem às especificidades da avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, discutem-se as principais modalidades da avaliação escolar e a instrumentação da avaliação, relevando-se a este propósito, o teste escrito. No Capítulo II debate-se a articulação ensino/avaliação dos domínios disciplinares avaliáveis através do teste escrito.

A segunda parte, referente ao estudo empírico realizado, organiza-se em dois capítulos: no Capítulo III, procede-se a uma descrição dos objectivos, pressupostos, *corpus* e metodologia de análise do estudo; procede-se ainda à construção do quadro analítico, com a definição de categorias a aplicar na descrição dos objectos seleccionados. No Capítulo IV, apresentam-se e discutem-se os resultados da análise efectuada.

O trabalho que apresentamos pretende contribuir para a compreensão das práticas de avaliação e de ensino dos domínios disciplinares representados no teste escrito. Ao elegermos como objecto deste estudo o teste escrito e ao considerarmos o processo de ensino/aprendizagem um processo complexo no qual intervém numerosas variáveis que interactuam entre si, entendemos que a reflexão sobre a prática docente se converte num poderoso mecanismo na melhoria da qualidade da acção educativa e que a partir da análise e da reflexão sobre a prática se podem encontrar alternativas capazes de melhorar a acção docente.

## Capítulo I – A Avaliação na disciplina de Língua Portuguesa

### 1. A Avaliação em Língua Portuguesa: especificidades

A avaliação das aprendizagens é uma actividade fundamental do processo didáctico e constitui um espaço determinante onde se inter-relacionam todas as outras componentes do currículo; a complexidade que caracteriza a avaliação em contexto escolar aumenta quando falamos em avaliação na disciplina de Língua Portuguesa. Partindo do estatuto especial da língua materna, desenvolve-se este texto, que pretende discutir as particularidades da avaliação na disciplina, atendendo a três aspectos relacionados entre si: a natureza da disciplina no currículo escolar, a disciplina de Língua Portuguesa como lugar crítico e a multiplicidade de objectos de trabalho que a caracterizam.

Em Língua Portuguesa, a articulação entre objectivos de ensino/aprendizagem e avaliação torna-se difícil, em termos de processo, pela grande complexidade na delimitação de conceitos, sobretudo porque a língua é simultaneamente veículo de comunicação, de transmissão de conhecimentos e objecto de estudo, acarretando estas particularidades grandes condicionalismos que afectam o processo de ensino/aprendizagem e consequente avaliação. No currículo escolar, a Língua Portuguesa ocupa um estatuto particular surgindo como transdisciplina que acompanha o aluno dentro e fora da escola, na aula de língua e nas outras que constituem o currículo. Reis & Adragão (1992) dizem, a este respeito, que a língua aparece

*como portadora de conteúdos distintos: um, muito vasto e difuso, englobando a cultura e a faceta social do aluno; outro, no corpus mais restrito e delimitado, disciplinar, mas que tem de apresentar dispositivos próprios de funcionamento (como disciplina que é) e com a amplitude e especificidade suficientes que permitam a articulação com outros campos e com (...) o mais vasto mundo do aluno (p.99).*

De entre as diferentes disciplinas que constituem o currículo, a disciplina de Língua Portuguesa exerce uma considerável influência no sucesso escolar do aluno, sobretudo pelo carácter transversal das vertentes linguísticas que trabalha - a interpretação textual, a selecção e o tratamento de informação a produção textual - que

lhe conferem, nas palavras de Castro (1995), um *carácter de relativa fluidez (...) no quadro curricular* (p.85).

Segundo Amor (1993), se a aprendizagem da língua materna é

*a intenção que orienta toda a organização das actividades desenvolvidas na aula da respectiva disciplina, é um facto que o aluno é, a todo o momento, exposto e confrontado, nas diversas áreas/disciplinas do currículo, com situações de comunicação que, embora não de modo sistemático, lhe proporcionam diversificadas aquisições e aprendizagens de índole linguística* (p.9).

A exposição do aluno a situações que envolvem o conhecimento e o uso da língua nas suas diferentes vertentes, em quadros de uso especializado, reforça a importância da disciplina de Língua Portuguesa dada a sua condição de suporte de comunicação nas restantes disciplinas, sendo então difícil circunscrever o seu campo devido, em parte, ao alargamento dos seus objectos e objectivos.

O ensino da língua, possuindo como objectivo nuclear proporcionar ao aluno o domínio de saberes que o auxiliem a agir e a saber agir em situação, em diferentes circunstâncias de comunicação, perante diferentes tipos de discursos, ou seja, visando desenvolver a competência comunicativa, ultrapassa, tal como consideram Meyer & Phélut (1994), a noção de uma pedagogia centrada na mestria de leitura/compreensão/expressão como um simples decalcamento/reprodução de informação, propondo uma formação ao nível das diferentes competências que se desenvolve e alarga no decorrer dos diferentes anos de escolaridade. No caso português, a operacionalização das competências *gerais* definidas pelo Currículo Nacional (DEB, 2001) reforça a preponderância da área da Língua Portuguesa e a sua responsabilidade na aquisição e desenvolvimento de capacidades linguísticas tidas como essenciais dentro e fora da escola.

O estatuto particular da disciplina no currículo associa-se ao seu entendimento como lugar crítico pela tarefa que lhe cabe de transmitir uma certa “cultura escolar” de produção/recepção de discursos, por exemplo, de *promoção e reprodução de uma língua literária estável* (Pereira, 2000, p.43). A comunidade linguística questiona a escola e a disciplina sobre a forma como exercem o mandato de promoção dos saberes literários e responsabiliza uma e outra pelo défice expresso nos resultados das avaliações externas a que foram submetidos os alunos.

A escola é interrogada sobre o ensino/aprendizagem da língua pelo recurso a avaliações externas implementadas, a nível nacional, através da avaliação aferida<sup>1</sup> e de estudos como o de Inês Sim-Sim & Glória Ramalho (1993): *Como lêem as nossas crianças?*<sup>2</sup> e *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* de Benavente *et al.* (1996). A nível internacional, por meio de estudos como o *PISA 2000*, uns e outros procuraram avaliar as competências literárias dos utilizadores da língua. Estes modos de avaliar constituem um olhar inquiridor sobre a disciplina e, ao mesmo tempo, representam o modo como é entendido o ensino da leitura, da escrita, em suma, como se concebe a promoção da competência comunicativa na escola e na disciplina de Língua Portuguesa. Os resultados obtidos por meio destas avaliações permitem detectar relações de continuidade/descontinuidade com o ensino e as avaliações internas programadas e realizadas no seio da disciplina.

A problemática da delimitação do campo de acção da disciplina deve-se não apenas à diversidade de saberes implicados, mas também à natureza compósita do seu objecto de trabalho e de objectivos a alcançar, repercutindo-se na avaliação de conteúdos, conhecimentos, capacidades. São factor de grande problemática pela forma como afectam as aprendizagens realizadas, os conhecimentos linguísticos anteriormente adquiridos pelos alunos em meio natural e desenvolvidos ao longo da escolaridade, aquisições marcadas, frequentemente, pela descontinuidade no que toca aos padrões de realização linguística adoptados pela escola, pelo professor da disciplina e outras instituições socializadoras (Amor, 1993). Em consequência, na aula, se por um lado todos os alunos *dominam* a língua materna, por outro verifica-se uma grande heterogeneidade que afecta o conhecimento vocabular, a capacidade de argumentação e uso da metalinguagem. No entanto, acerca da diferença de experiências linguísticas que separa o professor e os alunos, Reis & Adragão (1992) afirmam que existe na disciplina de Língua Portuguesa

---

<sup>1</sup> Acerca da avaliação aferida preconiza o Decreto-Lei nº 6/2001 que o *desenvolvimento do currículo nacional, bem como a aquisição pelos alunos das competências essenciais e estruturantes nos diversos ciclos do ensino básico, é objecto de avaliação, recorrendo a uma diversidade de técnicas e de instrumentos* (artigo 16º), a prova de aferição é um dos instrumentos de avaliação utilizado na verificação do domínio das *competências essenciais* nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

<sup>2</sup> Este trabalho foi realizado no âmbito do estudo Reading Literacy, organizado pela Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (1991).



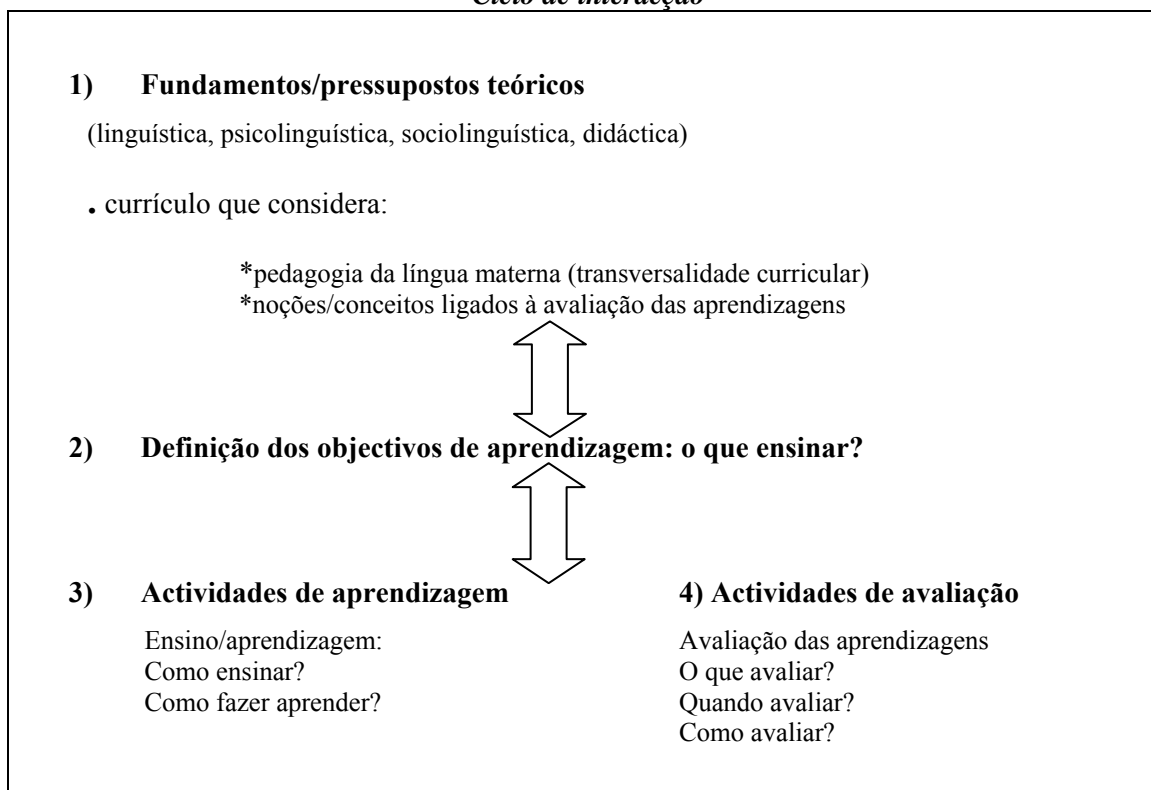
*um imenso espaço de intersecção entre as competências de professor e de aluno que não pode ser ignorado pelo docente sob pena de pôr em perigo todo o seu trabalho de ensinante (p.14).*

Retomando Amor (1993), esta autora refere que na disciplina de Língua Portuguesa o aluno é avaliado pelo seu domínio linguístico,

*por referência a saberes e competências cuja formação nem sempre se garante (...); por vezes, por referência a conhecimentos e competências que não apresentaram uma correlação com o tipo de formação que recebeu e ainda por uma fracção do saber linguístico frequentemente descontextualizado (p.143).*

Discutidos os três aspectos que anunciámos no início deste texto, centremos a nossa atenção na articulação ensino/avaliação da Língua Portuguesa, considerando a complexidade e especificidade de que se reveste na disciplina. O esquema<sup>3</sup> transcrito na página seguinte pretende representar, ainda que com um elevado nível de generalidade, a interacção ensino/aprendizagem/avaliação na disciplina de língua materna.

**Gráfico 1**  
**Ciclo de interacção**



<sup>3</sup> Adaptado de Lussier 1992.

As disciplinas assinaladas no gráfico fornecem os fundamentos necessários à criação de um sistema de ensino coerente susceptível de proporcionar uma aprendizagem efectiva da língua, constituindo um quadro de referência na construção do currículo. Sendo o uso da língua reconhecidamente, um acto social, sendo a língua um meio de comunicação, possibilitando aos seus utilizadores a exposição/transmissão de ideias, o ensino da língua deve encaminhar-se para o desenvolvimento de competências englobantes e complexas - a competência de comunicação, a que já nos referimos.

No campo dos estudos educacionais o conceito *currículo* possui diversas acepções; neste momento do trabalho, consideraremos o currículo numa perspectiva dinâmica e processual, ultrapassando a simples identificação com as orientações programáticas emanadas do ministério, adoptando-se, uma acepção mais vasta (cf. Ribeiro 1990) que evidencie a importância do aluno na concretização do currículo; a adopção deste sentido mais abrangente justifica-se pelo entendimento do processo de ensino/aprendizagem e avaliação da Língua Portuguesa como um processo de construção do saber irrealizável sem a interacção negociada saber/professor/aluno. Ao optarmos pela definição indicada, não ignoramos a forte influência que o Programa da disciplina exerce no processo de ensino/aprendizagem/avaliação da língua materna. À importância deste e outros referentes na prática avaliativa dedicamos mais adiante um espaço neste trabalho.

A transversalidade da língua materna torna a disciplina de Língua Portuguesa nuclear no currículo; considerando-se a especificidade do saber linguístico, impõe-se nas palavras de Amor (1993), a

*definição, fixação e utilização, por professores e alunos, de um referencial de ensino/aprendizagem, um quadro orientador da intervenção pedagógica (nela incluídas as práticas de definição de objectivos e de avaliação) (p.8).*

Os objectivos de aprendizagem descrevem os comportamentos que se esperam dos alunos face à programação docente; a definição destas intenções constitui o cerne dos programas de estudo, da planificação das situações de aprendizagem. A autora antes convocada chama a atenção para o sentido que o termo objectivo adquire no campo da didáctica da língua materna:

*Um objectivo deverá ser a descrição de uma **performance**, uma actuação linguístico-discursiva, a desenvolver pelo sujeito de aprendizagem, num modo e registo específicos, determinados por/para um dado contexto (real ou simulado) (Amor, 1993, p.26).*

As questões relativas ao *como ensinar* e *como fazer aprender* referem-se à metodologia facilitadora do ensino/aprendizagem na aula; as actividades<sup>4</sup> de aprendizagem são o meio através do qual o professor procura desenvolver nos alunos as habilidades/capacidades linguísticas, propiciar as aprendizagens expostas nos objectivos formulados. Na selecção da metodologia, os processos de operacionalização sugeridos pelo Programa podem auxiliar o professor, se atendermos à definição que deles faz o próprio documento como

*conjunto de operações e de actividades linguísticas e pedagógicas que actualizam e realizam os conteúdos (DGEBS, 1991, p.10).*

O último ponto do esquema reporta-se à avaliação das aprendizagens que, na sua concretização, pretende dar conta de três dimensões:

1. de uma aproximação teórica ao ensino preconizado;
2. dos objectivos de aprendizagem definidos;
3. das situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos.

Neste quadro, as situações de avaliação não podem constituir uma surpresa, supondo-se que o professor aprecia o desempenho dos seus alunos relativamente aos objectivos definidos e que as situações de avaliação se apresentam como o prolongamento das situações de aprendizagem, e não como um momento separado do trabalho da aula, denunciando o predomínio daquilo a que Pereira (2000) chama de *gestão monocrónica por parte dos professores* (p.121).

Em síntese, a confluência dos diferentes elementos do ciclo, desde a contribuição das disciplinas fundacionais do discurso didáctico-pedagógico à formulação dos objectivos de ensino e programação de situações de aprendizagem, encaminha o

---

<sup>4</sup> Hadji (2001) afirma que a tarefa pode ser o *desencadeador* adequado para uma avaliação com intenções formativas.

professor na construção de um dispositivo de avaliação tendencialmente integrada<sup>5</sup> formativa (e formadora) ultrapassando a mera função selectiva e classificadora; proporcionando elementos de reflexão sobre o objecto de avaliação, sobre os momentos da avaliação e as técnicas seleccionadas, os resultados obtidos permitirão melhorar o processo didáctico. Assim sendo, concebe-se a avaliação como elemento fundamental de um processo vasto servindo várias finalidades e desempenhando funções importantes

*que a legitimam e tornam indispensável no processo didáctico, em particular, e no processo educativo, em geral (Pacheco, 1994, p.17).*

A construção da *démarche* de ensino/avaliação constitui um momento fundamental para que a avaliação possa cumprir as funções e finalidades que lhe estão cometidas; deste modo, considerando que da planificação do professor de Língua Portuguesa fazem parte conteúdos e actividades articuladas entre si, que ligam as diferentes vertentes de ensino da língua mediante a definição de objectivos e com prioridade para as necessidades dos alunos, com vista a proporcionar

*um ensino linguístico verdadeiramente funcional, que assinale os progressos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, diagnostique as dificuldades nessa área, avalie as finalidades estabelecidas, melhore o ensino e a aprendizagem, favoreça o aparecimento de trabalhos que permitam a avaliação (Reis & Adragão, 1992, p.99).*

Na aula de Língua Portuguesa, a dificuldade em apreciar as prestações linguísticas dos alunos nos diferentes níveis de execução advém da dimensão plural do próprio fenómeno linguístico, que exige do professor um cuidado especial na operacionalização das funções pedagógicas da avaliação e, ainda, da efemeridade dessas manifestações linguísticas que não se prestam a uma *releitura* (Alves, s/d, p.11), tornando as decisões avaliativas do professor ainda mais difíceis.

Na rotina diária da aula, as actividades e a sua avaliação, sendo objecto de uma programação docente, permitem recolher dados sobre os processos de aprendizagem independentemente das dimensões avaliativas convocadas, não requerendo, para

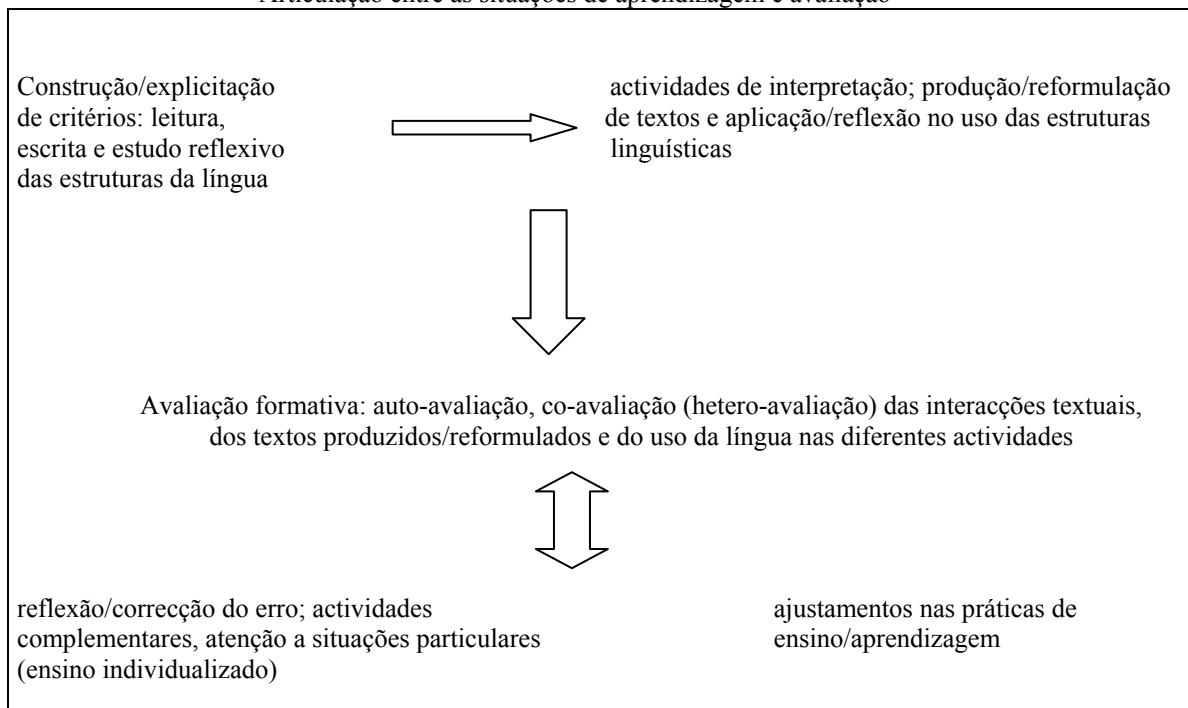
---

<sup>5</sup> Pacheco (1994), por exemplo, afirma que *a avaliação integrada é uma exigência pedagógica de difícil satisfação, pois para a sua concretização impõem-se determinadas condições: que seja realizável pelos professores; adequada à sua disponibilidade de tempo; que se faça com a finalidade de obter informação procurando um melhor conhecimento dos alunos, do processo e contexto de aprendizagem; que não distorça e afecte o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, criando ansiedade nos alunos; que não conduza a um clima autoritário e de controlo das relações humanas (p.136-139). Ver também Sacristán (1998) p.338 e seguintes.*

obtenção de informação válida, a construção de provas específicas ou actividades especiais. O esquema reproduzido a seguir pretende dar conta dos movimentos possíveis na apresentação, execução e avaliação das tarefas na sala de aula, destacando-se, desde o primeiro momento, a presença da avaliação.

**Gráfico 2**

Articulação entre as situações de aprendizagem e avaliação



Da leitura do esquema anterior depreende-se que o primeiro passo a tomar aquando da apresentação de uma actividade é a explicitação dos critérios, das intenções que presidem à realização da actividade. Conhecer o *porquê?*, o *para quê?* permite ao aluno construir, em conjunto com o professor e os seus pares, os critérios de avaliação da tarefa; realizada a tarefa, podem os intervenientes do processo reflectir sobre a origem dos erros cometidos, rectificá-los, promovendo ajustamentos nas estratégias de ensino e de aprendizagem. A avaliação partilhada permite ao professor dar atenção a casos particulares de alunos com dificuldades mais profundas no domínio da leitura, do conhecimento explícito ou no domínio da escrita, envolvendo todos os alunos da turma, através da prática da avaliação formadora.

Para se entender a avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, é necessário saber como se ensina, como se aprende e como se avalia; a língua enquanto objecto de estudo, no seu processo de aprendizagem requer que o aluno adquira e utilize as estratégias necessárias para compreender e produzir em todas as suas formas. O ensino destas estratégias está a cargo do professor, referindo Cassany *et al.* (1997) que

*La lengua y su dominio instrumental son aprendizajes lentos y progresivos, a menudo, difíciles de medir y de observar y también subconscientes. A veces, los alumnos no se dan cuenta de lo que aprenden y los maestros sólo podremos ver los resultados a largo plazo. (p.19).*

O ensino/aprendizagem da língua caracterizado pela multidimensionalidade do próprio fenómeno linguístico, pela relevância dos conhecimentos prévios dos alunos e pela morosidade das próprias aprendizagens, podem constituir factores potencialmente explicativos da especificidade e complexidade do acto de avaliar na disciplina de Língua Portuguesa.

## 2. Modalidades de avaliação: da avaliação formativa à avaliação sumativa

As características da língua e do seu ensino determinam a prática avaliativa na disciplina de Língua Portuguesa. A complexidade da avaliação, como já referimos, deve-se em grande parte à natureza do próprio objecto disciplinar - as habilidades linguísticas: compreensão/comunicação oral, comunicação/compreensão escrita, uso das estruturas da língua e reflexão sobre o mesmo -; habilidades cujo domínio, pelo aluno, é lento e progressivo, requerendo do professor uma multiplicidade de decisões no que respeita à avaliação dos saberes, solicitando, a variedade de elementos em observação, a construção de diversos instrumentos de recolha de informação, para que o professor se assegure da aprendizagem e do progresso de cada aluno. A planificação da avaliação ou definição da *démarche* avaliação, segundo Cardinet (1989), que conduz o projecto avaliativo do professor apresenta-se como primeira acção a desenvolver, para que posteriormente não tome decisões arbitrárias e subjectivas.

Impõe-se, uma vez mais, a congruência entre os objectivos de aprendizagem e as situações de aprendizagem (Ribeiro, 1994), no âmbito de uma avaliação formativa e formadora. Esta última dimensão da avaliação surge na sequência dos trabalhos de G. Scallon (1988) e refere uma prática centrada no domínio, pelo aluno, dos instrumentos de antecipação e planificação da aprendizagem, apropriação dos critérios de avaliação, elegendo a auto-avaliação como competência indispensável na formação do aluno, habilitando-o para a *monitoragem* da sua actividade, tornando-se cada vez mais *autor das suas aprendizagens* (Hadji, 2001, Amor, 1993). Neste esboço da prática avaliativa, o papel do professor enquanto avaliador é importantíssimo, não se assumindo como um mero executor do currículo, mas um mediador entre o currículo e o contexto real em que este se desenrola<sup>6</sup>.

Segundo os pressupostos dos actuais textos legais<sup>7</sup> (6/2001 e 30/2001), a avaliação

*constitui o processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico* (DL 6/2001).

---

<sup>6</sup> Zabalza (1992) refere que *para se ser professor à altura da época, capaz de responder satisfatoriamente às necessidades que a escola deve satisfazer, e inquieto a nível profissional, tem de ser capaz de proceder a boas avaliações e dispor de um amplo repertório de técnicas para as efectuar* (p.219).

<sup>7</sup> No período de tempo em que decorre a realização deste trabalho, o Despacho Normativo 98-A/92 regula apenas a avaliação do nono ano de escolaridade.

Por seu turno, o Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho, que substitui o Despacho Normativo 98-A/92, reforça os princípios definidos pelo anterior decreto, designadamente a

*consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e as competências pretendidas, a consequente necessidade de utilização de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade de aprendizagens e à natureza de cada uma delas, bem como aos contextos em que ocorrem, a atenção especial à evolução do aluno ao longo do ensino básico e a promoção da confiança social na informação que a escola transmite.*

A relação entre o ensino, a avaliação e o contexto em que se desenrola todo o processo aparece como elemento fundamental, quer nas disposições legais, quer nas perspectivas teóricas; Sacristán (1998) refere-se a aprendizagens contextuais como aprendizagens significativas a desenvolverem-se num *processo de negociação de significados* (p.61), procurando levar os alunos a activarem os seus esquemas prévios, no sentido de reconstruir os novos conceitos/conhecimentos com que entram em contacto na sala de aula. Neste quadro, os utensílios à disposição da avaliação coadunam-se com uma aprendizagem pela descoberta, com o aluno a adquirir os conhecimentos por si mesmo, redescobrimo-los e organizando-os posteriormente na sua estrutura cognitiva, entendendo-se a avaliação como estando na base do processo de construção do conhecimento, enquadra-se naquilo que Mauri & Miras (apud Juan António Bernard, 2000) designam de *cultura da avaliação* por oposição à *cultura do teste*, que atenta nos resultados do produto final da aprendizagem.

O processo de desenvolvimento da avaliação na disciplina de Língua Portuguesa envia-nos para um campo complexo e justifica que façamos uma análise das duas principais modalidades de avaliação escolar: formativa e sumativa.

A consagração da dimensão formativa como *principal modalidade de avaliação* (Decreto-Lei nº 6 e Despacho Normativo nº 30/2001) das aprendizagens requer que nos detenhamos na explicitação das suas atribuições no projecto educativo em geral e, na disciplina de Língua Portuguesa, em particular.

G. Scallon (citado por Altet, 2001, p.78) define avaliação formativa como

*processus d'évaluation continue ayant pour object d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier*



*la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apportez des améliorations ou des correctifs appropriés.*

Neste sentido, a avaliação formativa preenche quatro funções:

- *diagnóstica*<sup>8</sup>: averiguar o desenrolar do processo de aprendizagem, informando sobre erros e dificuldades, para corrigi-los;
- *reguladora*: permite ao aluno tomar consciência dos seus erros e ajustar as suas estratégias e ao professor informado adaptar o seu dispositivo pedagógico;
- *reforçadora*: reforço positivo de qualquer competência que esteja de acordo com o objectivo;
- *correctiva*: o próprio aluno deve conseguir reconhecer e corrigir os seus próprios erros.

Allad (1986) sustenta que o dispositivo de avaliação formativa se operacionaliza de acordo com três etapas:

- recolha de informação sobre os processos de aprendizagem;
- interpretação das informações (com especial enfoque nos dados relativos aos processos de aprendizagem);
- adaptação das actividades pedagógicas.

A avaliação formativa atribui um papel nuclear ao aluno na avaliação, implicando-o activamente na recolha de informação, fazendo-o participar na sua própria avaliação e na dos seus colegas – auto-avaliação e co-avaliação (Alves, 2002, p.149).

Na disciplina de Língua Portuguesa, a avaliação formativa possui, de acordo com Amor (1993), *quatro traços dominantes*:

1. *o aluno está consciente daquilo que constitui objecto de aprendizagem e de avaliação;*
2. *o aluno sabe sob que pontos, aspectos, critérios o seu trabalho ou desempenho vai ser avaliado;*
3. *o aluno dispõe de instrumentos que lhe permitem detectar “erros” ou insuficiências desse trabalho;*
4. *o aluno tem oportunidade, a partir de intervenções diversificadas, de corrigir e melhorar os resultados obtidos (p.145).*

---

<sup>8</sup> Sobre a dimensão diagnóstica da avaliação formativa veja-se Alves (2002), pp.146-149, e Gimeno Sacristán (1998), pp.327-328.

A avaliação diagnóstica pode fornecer elementos que permitirão adequar o tipo de trabalho a desenvolver às características e conhecimentos dos alunos, sobretudo numa fase inicial. Pode também desempenhar, de acordo com Landsheere (1976) e Delorme (1994), uma função *predictiva* ou *prognóstica*, quando se trata de colocar um aluno num grupo ou num nível de aprendizagem ou prever o que poderá ocorrer na sequência das situações de ensino/aprendizagem a desenvolver.

Uma avaliação formativa das aquisições e habilidades linguísticas na Língua Portuguesa preocupa-se em acompanhar o trabalho do aluno, visa regular as actividades de aprendizagem, sustenta os esforços dos alunos e permite verificar as suas aquisições no decorrer das diversas etapas. As decisões que resultam deste processo são de ordem pedagógica, não são definitivas e pretendem informar encarregados de educação, alunos e restantes professores sobre as aprendizagens do aluno, o que deve ser corrigido e melhorado e quais os meios a empregar para o conseguir (Lussier, 1992). Esta modalidade de avaliação procura seguir a motivação do aluno, a regularidade do seu esforço, a imagem que tem do assunto em estudo, o seu modo de abordar a tarefa e as estratégias de resolução do problema.

Tomemos, a título de exemplo, a redacção de uma curta narrativa, no sentido de observar a concretização da descrição genérica acerca da modalidade formativa de avaliação apresentada anteriormente. Os aspectos abaixo indicados dão conta das fases de operacionalização, cuja procedência se encontra na determinação do que constitui objecto de aprendizagem, seguindo-se-lhe o desenrolar do processo com vista à apreciação e valoração das habilidades, capacidades, conhecimentos sobre que se ensina e questiona (Hadji, 2001):

- a representação clara, pelo professor avaliador, dos saberes sobre os quais se processará a acção: conhecimentos acerca da tipologia textual, estruturação textual, organização das ideias, repertório lexical, correcção gramatical...
- antevisão do percurso a seguir, dos resultados esperados e das regulações prováveis: definição do dispositivo de avaliação tendo em conta os objectivos definidos para aquela actividade, os alunos ou conjuntos de alunos, as dificuldades já diagnosticadas...
- escolha da estratégia de acção de acordo com as metas traçadas, proporcionando aos alunos métodos de trabalho;
- execução da estratégia e realização da tarefa;
- controle das operações e avaliação dos resultados (Amor, 1993).

Luísa Cortesão (2002) chama à avaliação formativa *bússola orientadora* do processo de ensino/aprendizagem, na medida em que propõe a descrição e a compreensão do próprio processo, numa abordagem de âmbito global, mediante a

utilização de instrumentos diversificados e registos estruturados (Pacheco, 1998). Esta modalidade de avaliação distingue-se da avaliação sumativa pela sua íntima relação com o processo de ensino e de aprendizagem, por ocorrer em simultâneo, implicando o aluno no seu próprio processo de aprendizagem e avaliação.

A dimensão sumativa da avaliação, por seu lado, pretende

*aferrir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino* (Ribeiro, 1994, p.89).

A sua atenção centra-se principalmente no produto das aprendizagens, tendo lugar em momentos específicos da vida escolar: no fim de unidade didáctica de ensino ou de período (trimestre) e no fim de ano lectivo. O que distingue as duas modalidades é o tratamento dado à informação recolhida, tendo a modalidade sumativa por objectivo certificar as aprendizagens e verificar se os objectivos de aprendizagem delineados foram ou não atingidos. A estes objectivos acrescenta Cardinet (1989) outros três:

1. aperfeiçoar as decisões relativas à aprendizagem de cada aluno;
2. informar o aluno e os pais/encarregados de educação sobre a progressão;
3. melhorar a qualidade do ensino em geral.

Os normativos<sup>9</sup> nº 6 e nº 30/2001 que regulamentam a avaliação do Ensino Básico acentuam esse carácter globalizante (e certificativo) da avaliação sumativa:

*a avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos* (artigo 13º, ponto 4 do Decreto-Lei nº 6/2001)

O Despacho Normativo nº 30/2001 reforça e especifica estas dimensões da avaliação sumativa:

*22 - A avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas*

---

<sup>9</sup> Consideramos, ainda o Despacho Normativo nº 98-A/92, que no capítulo I, pontos 25, 30 e 31, aponta para a avaliação sumativa como *juízo globalizante que confronta o desenvolvimento global do aluno originando uma decisão sobre o progresso ou retenção do aluno.*

*para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências.*

*23 – A avaliação sumativa ocorre no final de cada período lectivo, de cada ano lectivo e de cada ciclo.*

*28 – Nos 2º e 3º ciclos a informação da avaliação sumativa:*

*a) Conduz à atribuição de uma classificação, numa escala de 1 a 5, em todas as disciplinas ...*

Assim sendo a avaliação sumativa complementa a modalidade formativa da avaliação, servindo contudo finalidades diversas: aferição de resultados de aprendizagem; introdução de correcções no processo de ensino; classificação, já que avalia produtos finais, resultado do trabalho desenvolvido ao longo do processo enriquecido pela dimensão formativa da avaliação. A avaliação sumativa reflecte uma apreciação global do trabalho do aluno, baseando-se além dos testes/provas, na informação recolhida durante o processo de interacção com os alunos. Apresentamos um exemplo exposto por Cardinet (1993) de exercício sumativo para avaliar a leitura: pedir ao aluno para responder a questões após ter lido um texto em silêncio. Se as respostas dadas pelo aluno revelarem compreensão do texto lido, não importa que a leitura oral não tenha sido fluente/expressiva, porque este tipo de leitura dificilmente se torna necessário na vida corrente. A redacção de uma carta ou redacção de um relatório pelas capacidades/habilidades que mobiliza para a sua produção são também modelos de avaliação sumativa.

Pacheco (1998) afirma mesmo que a avaliação sumativa

*é o andaime que suporta todo o edifício escolar, sobretudo no campo da comprovação e hierarquização da aprendizagem, e a nota é um valor intrínseco às práticas escolares, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspectiva de sucesso e insucesso (p.119).*

Dentre a variedade de utensílios postos à disposição das duas dimensões dominantes na avaliação, destacamos o teste de avaliação, sobretudo o teste sumativo visto que é a sua análise que nos ocupará na segunda parte deste trabalho; nas palavras do autor acima citado, é

*através do teste sumativo que se chega a um resultado sem a preocupação de analisar as causas do insucesso, aliás numa lógica do magister dixit, como se a escola fosse uma organização desprovida da descrição dos processos de aprendizagem (p.119).*

Considerando o âmbito deste trabalho, justifica-se que percorramos as principais funções do teste sumativo, entendendo nós que este instrumento de avaliação de certa forma materializa o disposto nos textos legais e se encontra enformado por concepções, programas, manuais e legislação, permitindo a sua análise aceder à compreensão da prática avaliativa em função das suas distintas modalidades.

Pressupõe-se, em primeiro lugar, que este utensílio reflecte os intentos avaliativos da modalidade que configura; assim, pode dizer-se que a sua construção implica um *balanço*, incidindo sobre uma área vasta da “matéria”, contrariamente ao teste formativo que incide sobre pequenos segmentos e surge agregado a um pequeno número de objectivos (Ribeiro, 1994). A aplicação do teste sumativo pertence ao conjunto de instrumentos de avaliação utilizados pelo professor para avaliar as aquisições, sobretudo do domínio cognitivo, os quais podem ser referentes a normas ou a critérios; os primeiros ligam-se à classificação e constituem a forma mais popular de avaliar conhecimentos, centrando-se na necessidade de seriação dos alunos; os segundos circunscrevem um universo de competências generalizáveis, procurando avaliar o desempenho do aluno face a um conjunto de conteúdos e objectivos propostos.

O teste sumativo, a sua realização (normalmente dois por período), antecedido pela aula de revisão e seguido de uma aula de correcção, marca, no entender de Pacheco (1998)

*o tempo escolar, transformando a avaliação num ritual cíclico entre o momento de aprendizagem e o momento de avaliação. (p.120)*

Independentemente da modalidade que sustenta, o teste escrito fornece informações sobre o processo de aprendizagem, sobre as competências já adquiridas e sobre as competências dominadas, informação que permite a sua utilização para a avaliação sumativa como para a formativa.

A compreensão de uma prática avaliativa que tem no teste sumativo o seu principal instrumento pode passar pela consideração das concepções dos professores e, atendendo ao importante papel que desempenham nas práticas docentes, constituem um indicador para caracterização e compreensão das últimas.

Alves (s/d) entende que as concepções pertencem ao domínio cognitivo (ao domínio do “pensamento”)

*e constituem um conjunto de opiniões ou de pontos de vista sobre uma realidade, situam-se na interface entre o pensamento e a acção e resultam de uma construção pessoal com base em representações, ideologias e teorias. (p.2)<sup>10</sup>.*

As concepções dos professores reflectem então crenças, valores, opiniões sobre o processo de ensino/aprendizagem e a avaliação, em particular, condicionando e direccionando indubitavelmente a sua prática; segundo Pacheco (1995)

*o modo como cada professor enfrenta uma situação didáctica depende muito da sua individualidade psicológica, a partir da qual interpreta e lhe atribui significados, e dos momentos de decisão em que se enquadra (p.51).*

Podemos dizer que o professor visualiza a avaliação de acordo com a concepção que foi construindo e é em função dela que guia a sua prática pedagógica; partindo da sua concepção, e conforme usa um ou outro modelo de avaliação (qualitativo ou quantitativo), assim é um professor mais directivo ou mais reflexivo e as técnicas de avaliação que selecciona são reflexo da opção tomada; Zabalza (1992) defende que

*as técnicas de avaliação, quantitativas e qualitativas, devem complementar-se a fim de nos permitir captar, em toda a sua globalidade e riqueza de contornos, o que sucede no ensino e para que a informação obtida e o seu tratamento se apoiem (...) em recursos técnicos e metodológicos o mais apurados possível (p.229-230).*

Amor (1993)<sup>11</sup>, referindo-se à avaliação como domínio que proporciona a instalação de rotinas e/ou hábitos facilitadores das tarefas, *reductoras da qualidade dos juízos produzidos* (p.144), entende que as concepções guiam toda a prática docente e instituem-se como indicadores de decisão que todos os dias o professor toma no decorrer da sua acção pedagógica e são determinantes do modo como se encara o processo de ensino/aprendizagem e avaliação.

---

<sup>10</sup> A mesma autora cita Gougeon (1993) que faz notar *que as concepções não deveriam ser confundidas com as representações, as ideologias ou as teorias (...), as concepções, embora sejam ideias situam-se mais junto das práticas.* Reforça Gougeon a ideia de interdependência concepção/prática, sendo que o estudo de uma favorece o estudo da outra, ainda que a prática não constitua *uma réplica exacta dos discursos*, das ideias. (Alves, s/d, p.3)

<sup>11</sup> Também Pacheco (1994) alude à *omnipresença do acto de avaliar (...) no processo de ensino/aprendizagem*, que possibilita *encontrar junto dos professores e dos alunos uma atitude de adaptação e uma rotina desde há muito interiorizada e aceite* (p.67).

As concepções de ensino e de aprendizagem explicam-se, segundo Pacheco (1995), por um processo metacognitivo que o professor constrói progressivamente, interrelacionando teoria e prática, em relação a si próprio, aos conteúdos, aos alunos, ao currículo. Alves (s/d, p.5-7) identifica seis elementos que influenciam a construção das concepções docentes:

- formação inicial;
- impacto do discurso oficial;
- a imagem do bom aluno;
- a planificação do departamento, grupo disciplinar e do próprio professor;
- as escolhas axiológicas e ideológicas;
- as teorias curriculares.

Vilar (1993) reforça a ligação entre a concepção e a prática de avaliação quando refere que

*o sujeito avaliador possui uma memória que, do ponto de vista estrutural e estruturado, é constituído pelas teorias (implícitas ou explícitas) que domina, pelas competências que adquiriu, pelas experiências pessoais, pelas informações que capta nas situações em que se envolve.*

São estes elementos que constituem a memória que configuram *os esquemas medidores* de qualquer avaliador. Diferentes estudos afirmam que a leitura e interpretação que o professor faz dos desempenhos dos alunos são feitas em função de um quadro de referência mais ou menos explícito com vista à consecução dos objectivos de ensino/aprendizagem da disciplina, propondo *conteúdos e objectos de ensino* (Alves, s/d, p.12); de acordo com esta autora, um cuidado se impõe: o de não permitir que a observação das prestações dos alunos acentue a diferença entre as intenções iniciais/intermédias e as decisões do professor, sob pena de macular o processo de avaliação. As concepções de ensino/avaliação do professor de Língua Portuguesa influenciam a leitura e interpretação das prestações dos alunos, no que respeita, por exemplo, à aplicação dos conhecimentos da estrutura da língua, à produção de um pequeno texto; influenciam também a escolha dos conteúdos, que considera mais fáceis de apreender e, naturalmente orientam as actividades de avaliação e remediação (Alves, s/d, p.12). Perante situações imprevistas, o professor apela ao seu sistema de valores, percepções, opiniões e vivências e age de acordo com a representação que possui do perfil de aluno que considera indicado ao nível do ensino que lecciona.

Pronunciando-se acerca do que constitui objecto de avaliação, Sacristán (1998) afirma que a expressão do objecto de avaliação não se vê unicamente na declaração do que queremos avaliar, mas só

*após a análise da prática real de avaliação estruturando o instrumento concreto utilizado, a forma de aplicá-lo e a situação em que o aluno mostra o seu saber. Indica, por exemplo, o que ficou deficiente em termos de linguagem, como a carência de competência linguística, a falta de conhecimentos gramaticais e os erros ortográficos? (p.306).*

A interrogação deste autor traz-nos de volta à questão da centralidade do teste escrito na apreciação dos conhecimentos e habilidades na disciplina de Língua Portuguesa; instrumento de avaliação que Sousa & Castro (1989) caracterizam como informante

*sobre o modo como é concebida a disciplina de Português, quer quanto aos objectivos que lhe são cometidos, quer quanto aos conteúdos e às capacidades que nela são consideradas mais importantes e, conseqüentemente, cujo conhecimento e domínio é considerado privilegiado para o sucesso (p.182).*

A visão destes autores levanta questões essenciais acerca dos instrumentos de recolha de informação<sup>12</sup> utilizados pelo professor de língua: será o teste escrito, o instrumento mais adequado para medir aprendizagens cuja solidez só se consegue verificar a longo prazo? Deverão os professores continuar a conceder-lhe um papel nuclear para a determinação dos conhecimentos e habilidades linguísticas dos seus alunos? De que modo nele se espelham os objectivos de ensino/aprendizagem da disciplina? Que representação dos domínios da disciplina nele se encontra?

As questões anteriores legitimam a direcção deste estudo, que tem como objecto de análise o teste escrito produzido pelo professor de Língua Portuguesa e caracterizar uma prática de avaliação que tem no teste escrito um instrumento privilegiado de avaliação.

---

<sup>12</sup> Estes autores entendem que o professor utiliza essencialmente duas técnicas: a observação e o teste de avaliação (p.75).



### 3. Instrumentação da avaliação<sup>13</sup>

Entendendo-se a avaliação como actividade central do processo de ensino/aprendizagem, as suas dimensões - formativa e sumativa - encontram-se associadas à concepção de ensino subjacente. Associação, desde logo, preconizada nos princípios orientadores estabelecidos no Decreto-Lei nº 6/2001, normativo que regulamenta a organização e a gestão da estrutura curricular e que aponta na alínea i) para uma

*diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.*

Numa lógica de ensino obrigatório para todos, heterogeneamente frequentado, assume particular relevo, como o próprio diploma expressa, quer no princípio transcrito, quer em outros momentos, uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia diferenciada que, no entender de Perrenoud (2000)

*origina uma nova abordagem, mais centrada no aprendiz e em seu itinerário: a individualização dos percursos de formação (p.44).*

Perspectivar assim o ensino exige uma diversificação das actividades propostas, das metodologias/estratégias empregues, sendo a avaliação encarada com objectividade, recorrendo o professor a instrumentos de avaliação diversificados que lhe permitam obter informação sobre todos os domínios da aprendizagem. Neste quadro, a construção de instrumentos que viabilizam a obtenção de informação acerca do percurso do aluno impõe-se como condição incontornável do processo avaliativo (Altet, 2001).

A utilidade pedagógica da avaliação reside, segundo Sacristán (1998), na *metodologia que se utiliza para realizá-la ou expressá-la (p.341)*; contudo existe um conflito entre os meios utilizados para obter informação acerca das aquisições dos alunos e as fases sucessivas da actividade pedagógica; uma forma possível de atenuar esse conflito será procedendo à distinção dos instrumentos de avaliação e aplicar cada um no momento próprio; por exemplo, se se pretende apreciar os conhecimentos

---

<sup>13</sup> Zabalza (1992) refere que a operacionalização da avaliação é constituída por *instrumento, situação, recurso ou procedimento que seja utilizado para obter informação sobre o andamento do processo*

prévios dos alunos, vulgarmente designados pré-requisitos, o professor constrói um instrumento de carácter diagnóstico. A aplicação habitual deste tipo de instrumento tem lugar no início do ano lectivo<sup>14</sup>; no entanto, alguns estudos referem-se à utilidade da sua aplicação quando se inicia uma nova sequência de aprendizagem ou unidade didáctica, no sentido de aferir se o aluno possui ou não determinados pré-requisitos.

O conflito a que acima aludimos deve-se, em grande parte, à dificuldade de operacionalização das diferentes funções da avaliação, considerando, ainda, que as técnicas e utensílios à disposição da avaliação do desempenho do aluno são muito diversificados. O professor terá, de acordo com Pacheco (1994), de escolhê-los

*conforme os modelos de avaliação que considerar mais adequados às necessidades e características dos alunos (p.79).*

Destacamos os mais comuns:

- instrumentos para avaliar conhecimentos (conceptuais, factuais) e capacidades: as provas escritas
- técnicas/instrumentos que complementam os dados sobre o desempenho dos alunos: grelhas de observação, entrevistas, questionários...

O próprio Despacho Normativo 30/2001 sublinha a necessidade de diversificar os métodos e instrumentos de avaliação ao referir que

*a avaliação das aprendizagens assenta (...) na consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas através da utilização de modos e instrumentos de avaliação diversificados de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.*

No âmbito de uma avaliação que se pretende também formadora, o papel do aluno é dinâmico, prevendo-se, deste modo, o uso de registos estruturados de auto-avaliação, de modo a torná-lo co-responsável pela consecução dos objectivos da sua própria formação.

Da diversidade de instrumentos que o professor pode produzir para observar o elevado número de alunos que compõem as turmas que lecciona, interessa-nos,

---

(p.230).

<sup>14</sup> O Decreto-Lei nº 6/2001 refere-se a este momento da avaliação no sentido exposto, quando preconiza que a avaliação diagnóstica se realize *no início de cada ano de escolaridade*, Artigo 13º, ponto 2.

particularmente o teste de avaliação ou teste escrito; Pacheco (1994) refere que de entre os diferentes instrumentos de avaliação para recolha de informação

*os mais frequentes são os testes sumativos, embora com muita variedade, que se inserem numa tradição de que avaliar é classificar e de que avaliar é verificar retroactivamente o que o aluno aprendeu (p.81).<sup>15</sup>*

O instrumento escrito ocupa uma posição quase central na avaliação escolar, não só porque o núcleo de aprendizagens pertence principalmente ao domínio cognitivo e o seu peso é considerável em todas as disciplinas, mas porque a avaliação se centra na figura do professor, que constrói tais instrumentos. Num trabalho mais recente, Pacheco (1998) aponta como

*principal parâmetro de avaliação do aluno (...) a valorização da aquisição de conteúdos como produto do pensamento (factos, conceitos, leis) e no domínio das capacidades (operações intelectuais ou cognitivas, actividades mentais que permitem uma resposta adequada a uma dada situação) (p.119),*

acrescentando que a avaliação se faz *essencialmente através de testes sumativos*. Explanando o sentido das afirmações anteriores, o teste escrito dificilmente poderá ser encarado como o instrumento mais adequado para avaliar hábitos de trabalho, interesses, atitudes, destrezas, aspectos dos domínios socio-afectivo e psicomotor indispensáveis ao desenvolvimento integral do aluno. Daí a proficuidade no recurso a outros instrumentos de recolha de informação, como já referimos anteriormente: lista de verificação, escalas de classificação, grelhas de observação, questionários, registos de incidentes críticos escolhidos em função dos objectivos educacionais que se pretendem alcançar. A este propósito, Gimeno Sacristán (1998) refere que a selecção de técnicas e instrumentos depende daquilo que se pretende avaliar; em primeiro lugar, o professor determina o que quer avaliar (o objecto de avaliação) e só depois procede à escolha do instrumento de avaliação, de modo a rentabilizar as diversas técnicas e os diferentes instrumentos disponíveis para avaliar o progresso dos alunos. As considerações apresentadas até ao momento podem estruturar o dispositivo avaliativo em Língua Portuguesa, salvaguardadas as especificidades da própria disciplina oportunamente

---

<sup>15</sup> Abrecht (1994) inclui o teste na lista de instrumentos que operacionalizam a avaliação, definindo-o pela sua comodidade, embora, na sua perspectiva, constitua apenas uma fase do processo de avaliação (formativa).

referidas; contudo na estruturação da *démarche* de avaliação na disciplina, e especialmente na escolha e construção dos diversos instrumentos de avaliação, particularmente, na construção do teste escrito, o texto programático e o manual da disciplina desempenham, um importante papel enquanto textos de referência, considerando alguns estudos (Dionísio, 2000; Castro, 1997; Castro & Sousa, 1997 e 1992) que eles são eleitos como principais documentos reguladores da prática docente. O primeiro por sistematizar o *saber pedagogicamente válido*, anunciar os objectivos da disciplina, organizar os conteúdos, sugerir metodologias de operacionalização, torna-se um referente útil da estruturação da actividade docente; o segundo por recontextualizar o discurso legal, constituindo uma representação mais detalhada do saber disciplinar; nele, professor e alunos, encontram uma vasta selecção de textos, propostas de actividades, de fichas informativas/formativas, testes de avaliação, que lhes permitem organizar o ensino e a aprendizagem (Castro & Sousa, 1997). Os resultados dos estudos referidos autorizam-nos a estender a influência do Programa e do manual à elaboração do teste escrito.

Este trabalho parte do pressuposto já assinalado de que o teste escrito ocupa uma posição central nas práticas de avaliação, quer na disciplina de língua, quer na avaliação escolar em geral. Esse pressuposto obriga-nos a enunciar algumas questões que se colocam, no campo científico, acerca da construção daquele instrumento de avaliação (Zabalza, 1992, Ribeiro, 1994, Pacheco, 1994):

- a *representatividade* dos instrumentos de avaliação construídos pelo professor: a capacidade de assegurar uma certa constância dos dados, ou seja, que o mesmo instrumento utilizado com os mesmos alunos em idênticas condições forneça resultados idênticos.
- *validade* do teste: espera-se que corresponda à função para que foi concebido, que avalie aquilo que se pretende, que cumpra adequadamente o fim para o qual foi construído/utilizado.
- *aplicabilidade* do teste: o momento de realização do teste é sempre um momento importante no processo de avaliação e implica um esforço de organização por parte do professor de modo a evitar nervosismo no aluno; para tal podem tomar-se em atenção os seguintes aspectos (Zabalza, 1992, Pacheco, 1994): preparação

prévia do aluno para o teste, de forma a eliminar a ansiedade e a incerteza (por exemplo a aula de preparação para o teste, vulgarmente chamada de aula de revisões); homogeneidade das instruções de modo a não existir necessidade de recorrer a posteriores interrupções, permitindo ao aluno realizar o exercício com conhecimento daquilo que lhe é pedido.

Se a escolha dos instrumentos depende do objecto e dos objectivos de avaliação, podemos afirmar que o professor constrói o teste para recolher informação e proceder, mais tarde, à valoração dos resultados, atendendo às diferentes dimensões da avaliação; deste modo, importa estudar o teste de avaliação e os seus objectivos de construção, na disciplina de Língua Portuguesa, consoante a modalidade de avaliação que visa operacionalizar.

### **3.1. O teste escrito como instrumento de avaliação em Língua Portuguesa**

As referências anteriores relativas à condução do processo de avaliação, na sua inter-relação com o ensino/aprendizagem na Língua Portuguesa, dirigem a abordagem que efectuaremos acerca do teste escrito enquanto instrumento de avaliação privilegiado na recolha de informação. Entendemos que o teste escrito é utilizado pelo professor no sentido de confirmar as aprendizagens dos seus alunos, que é um meio de comunicação de que professores e alunos fazem uso para realizar os fins programáticos, inserindo-se a sua construção/aplicação numa planificação global de ensino e de aprendizagem e, em particular, de avaliação da disciplina por ano de escolaridade/turma e grupos de alunos; implica, por isso, um plano pré-determinado e uma estrutura com objectivos claramente definidos.

O quadro acima traçado, no qual o teste escrito surge com funções determinadas - fazer uma síntese das aprendizagens<sup>16</sup>, constituir um balanço sobre o que o aluno aprendeu, um juízo globalizante sobre a aplicação de conhecimentos relativos, por exemplo a determinada área gramatical, à manifestação de capacidades ou do grau de desenvolvimento de competências como são o resumo ou a redacção de pequenos textos

---

<sup>16</sup> Arends (1995) afirma que o teste para além de ser utilizado para *diagnosticar ou avaliar o desempenho do aluno, pode também constituir uma experiência de aprendizagem, por exemplo o facto de reverem os resultados do teste proporciona aos professores uma oportunidade para ensinar de novo a informação importante que pode não ter conseguido veicular* (pp.240-241).

- inscreve o teste escrito no âmbito da avaliação sumativa. No ponto 2. vimos que as perguntas deste tipo de teste incidem sobre uma extensão considerável de matéria, ocorrendo a aplicação do teste no fim do estudo de uma unidade didáctica, aparecendo a sua construção subordinada a um conjunto vasto de objectivos, enquadrando-se a sua elaboração num conjunto de procedimentos utilizados pelo professor para avaliar as aquisições dos seus alunos, sobretudo do domínio cognitivo (Pacheco, 1998).

O teste escrito, com as suas sequências de questões cuja compreensão depende do domínio de um léxico específico que, aliás, o aluno nem sempre domina, favorece então a verificação de conhecimentos de natureza cognitiva (aprendizagem de regras gramáticas - formação do plural, formação de vocábulos, por exemplo); as avaliações baseadas na resolução de problemas ou análise de casos facilitam a aprendizagem mais significativa e compreensiva do material estudado (Moreno, 1997), embora sejam mais difíceis de avaliar, através da resposta escrita, as manifestações afectivas ou atitudinais expressas face ao caso ou problema apresentado, pela subjectividade e ambiguidade que as caracteriza. O autor referido apresenta uma lista de habilidades cognitivas que implicam a resolução de tarefas escolares, muitas delas requeridas pelas actividades da aula de Língua Portuguesa e presentes nas instruções dos testes de avaliação: classificar, reter, representar, recuperar, interpretar, observar, comparar, transferir, avaliar; é o conhecimento deste vocabulário específico que encaminha o aluno na compreensão da tarefa, como da resposta que dele se espera (fazer e saber-fazer).

Atentemos na construção de testes escritos pelos professores, visto que é da análise destes que nos ocuparemos na segunda parte deste trabalho.

Pelas dificuldades das tarefas e exigência de recursos, é utópica a ideia de um professor construir, por si só, testes referidos a normas e a critérios. No entanto, está ao seu alcance a construção de testes de avaliação com elevado grau de qualidade que sirvam as necessidades do processo de ensino/aprendizagem (Ribeiro, 1994).

O professor pretende avaliar a posição dos seus alunos face a um conjunto de metas previamente definidas, observando o progresso que manifestam e querendo que se tornem proficientes nas aprendizagens que lhes são propostas; o teste escrito transforma-se assim num meio de comunicação (*communicating medium*)<sup>17</sup>, obedecendo, no entender de Cardoso (1993), a uma função de confirmação, mais do que

de busca de informação objectiva. Os testes escritos fornecem informações e descrições sobre o processo de aprendizagem, sobre as competências já adquiridas e sobre as competências dominadas; a informação que proporcionam permite a sua utilização tanto para a avaliação sumativa como para a formativa.

Pressupondo que o que se exige no teste de avaliação define os objectivos reais do ensino/aprendizagem da disciplina mediante a utilização de um tipo de pergunta variado que reflecte esses objectivos de desenvolvimento cognitivo, é fundamental a clareza das questões, uma vez que a dificuldade do teste deve residir na dificuldade do problema apresentado e não na dificuldade em entender o que se pergunta. Defende Amor (1993) que o

*aluno só realizará a tarefa pedida se dominar os vários passos necessários para a realizar com sucesso.*

Chama a autora (cf. também Hadji, 2001) a este movimento de antecipação

*base de orientação, que se prende com a leitura dos enunciados das tarefas a realizar e o entendimento preciso das mesmas (p.147).*

Assim, elaborar as questões com cuidado é condição *sine qua non* da produção de instrumentos de avaliação com qualidade; essas questões serão os itens/perguntas ou indicadores que concretizam o conteúdo da avaliação/o objecto de avaliação. A própria distribuição deve ser alvo de atenção, porque contribui para a sua leitura eficiente. Pronunciando-se acerca da construção do teste escrito, Nelson (1976) considera que a distribuição das questões envolve uma selecção de objectivos primordiais da prova e, como tal, devem ser tidos em conta os seguintes aspectos:

- se os questionários forem para ser discutidos posteriormente na aula (aquando da sua correcção), as questões devem estar ordenadas de modo a facilitar a discussão;
- no caso do teste/prova servir de exame final, o método a utilizar será o agrupamento, em primeiro lugar das questões que pertencem à matéria dada no início do curso, a seguir as que fizerem parte do assuntos estudados no meio da

---

<sup>17</sup> Schwab (1989) referido por Cardoso (1993).

formação, em último lugar as questões sobre as matérias dadas nas semanas mais recentes.

A estes aspectos acrescentam-se dois:

- a colocação das questões de acordo com a ordem habitualmente seguida na exploração dos conteúdos na sala de aula, pois são incongruentes testes/provas cujas questões, verbos introdutores ou instruções não espelhem o trabalho da aula; a compreensão das questões depende do domínio de um léxico específico que auxiliará o aluno no entendimento quer da actividade, quer do tipo de resposta que dele se espera (Amor, 1993);
- uma sequência de questões adequadas aos alunos da turma, que poderá efectivar-se na apresentação dos itens por ordem crescente de dificuldade; o resultado desta prática é um teste que se inicia com perguntas mais fáceis e termina com perguntas mais difíceis. A vantagem desta colocação das perguntas é a de que o aluno não se depara logo no início do teste com questões complexas, antes vai-se progressivamente preparando para as resolver.

Zabalza (1992) aponta ainda três critérios a considerar aquando da formulação de questões:

1. *representatividade*: as questões devem ser representativas do assunto/conteúdo que se pretende avaliar;
2. *significação*: as questões devem verificar se o aluno domina o que é considerado importante acerca do assunto/conteúdo em exame;
3. *diferenciação cognitiva*: este critério reporta-se às operações mentais que pretendemos activar; assim colocam-se questões que activam a memória e o reconhecimento, a interpretação/compreensão, a aplicação, a análise, a síntese e a avaliação.

As considerações anteriores reportam-se à construção dos itens do teste escrito de qualquer disciplina. As particularidades do teste de Língua Portuguesa situam-se não apenas no facto de a língua, nas suas diferentes vertentes, constituir objecto de avaliação, mas por ser também veículo de transmissão de conhecimentos, conceitos e



habilidades linguísticas. Ao estudar os questionários do teste de avaliação de Língua Portuguesa encontramos marcas discursivas que acompanham os itens, sobretudo nas solicitações para compreensão textual, marcas que Dionísio (2000) denomina de *enquadradores* e, cuja função é a de

*orientar o aprendiz de leitor no caminho que deve seguir quando lê um texto* (p.121).

No teste, os *enquadradores* desempenham uma função similar: a de encaminhar o aluno na resposta que se espera obter; para tal o professor recorre a estes *actos informativos* alargando a questão, introduzindo a sua posição acerca da mensagem textual, manifestando um modo particular de ler o texto.

O texto surge, assim, como objecto condensador do teste escrito da disciplina de Língua Portuguesa sobre o qual o professor coloca perguntas de interpretação, de análise linguística e de produção escrita. A própria estruturação do teste, a disposição gráfica das questões e a delimitação das partes constitutivas reforçam a interdependência dos domínios da disciplina, do seu ensino/aprendizagem e avaliação, a concepção da disciplina e dos seus objectivos, que Sousa & Castro (1989) consideram organizar-se em torno de

*dois processos – a produção e o reconhecimento, ao nível da avaliação escrita, o primeiro assume fundamentalmente a forma de exercício de “redacção”, o segundo estrutura-se em três planos principais: a compreensão/interpretação textual, a teoria do texto e da comunicação e a gramática da língua* (p.183).

Assim e, de um modo geral, os testes organizam-se em três partes: na primeira pretende verificar-se a competência interpretativa e conhecimentos relativos à *tipologia* textual. Na segunda parte, verificar o domínio de conhecimentos relativos ao funcionamento da língua e, por fim, a expressão escrita que, habitualmente, se associa às duas anteriores, nela, frequentemente, os professores solicitam actividades associadas à dimensão lúdica da prática da escrita (Carvalho, 1999a).

Ao discutir a estrutura do teste escrito, encarando-o como um reflexo das práticas de ensino/aprendizagem, um ponto de partida para o estudo do processo (De Ketele, 1993), faz sentido considerar a dimensão aferida da avaliação, atendendo, sobretudo, às características das provas de aferição aplicadas até agora no Ensino Básico em Portugal:

a organização das provas em *dois grupos* e as intenções avaliativas que pautaram a sua elaboração – avaliar as competências de

*compreensão da leitura; conhecimento explícito da língua portuguesa; produção escrita* (Ramalho, 2003, p.50),

aspectos que evidenciam e reforçam um entendimento da disciplina como espaço de ensino e desenvolvimento de tais competências. Se nas afirmações produzidas acima, nos pronunciámos acerca da função aglutinadora exercida pelo texto no teste escrito, em torno do qual se apresentam exercícios (interpretação/produção e aplicação de conhecimentos gramaticais) e se propõe a redacção de textos, nas provas de aferição essa função não é tão explícita: os questionários são construídos por perguntas associadas a cada domínio; numa análise breve do questionário que figura nas provas de 2002 e de 2004, do nono ano de escolaridade, encontrámos um grande número de enquadradores, principalmente na parte dedicada à interpretação textual, apontando para uma visão da leitura escolar como prática controlada; no que respeita à avaliação do conhecimento explícito, os itens seleccionados para obter informação sobre os conhecimentos dos alunos alternam entre os de resposta curta ou completamente, resposta de escolha múltipla e associação, incidindo a selecção de conteúdos, primordialmente sobre conhecimentos das áreas da morfologia e da sintaxe, sugerindo também uma representação do estudo da gramática que privilegia determinados campos; a produção escrita, que solicita, nas duas provas, a redacção de textos de opinião, alude a uma prática de escrita centrada em produtos e avaliada com base em critérios como o respeito pelas instruções dadas,

*coerência e pertinência da informação, estrutura e coesão, organização pessoal e modalização, repertório vocabular, sintaxe, pontuação e ortografia* (Critérios de Classificação 2002).

### **3.1.1. Os textos reguladores da prática pedagógica e a sua função de *auxiliares* na configuração do teste escrito**

Estudar o teste escrito de avaliação como meio de comunicação acerca do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa supõe o estudo do papel dos documentos reguladores na sua elaboração.

Atrás, aquando do debate em torno da instrumentação da avaliação, referimo-nos à condição de referentes do Programa e do manual no contexto pedagógico de transmissão/aquisição, condição que alargamos à prática avaliativa do professor de Língua Portuguesa. Na prática pedagógica, estes textos desfrutam de uma relevância notável por assumirem a função de selecção e organização de conhecimentos, estruturação da aquisição de saberes e de avaliação. É a assunção destes princípios que orienta a exposição que faremos acerca da condição de instrumentos de auxílio à elaboração do teste escrito; considerando, no entanto, que diferentes estudos apontam para uma maior regulação da prática pedagógica por parte do manual escolar, é da influência deste documento na configuração do teste escrito que primeiro e mais demoradamente nos ocuparemos.

O livro de textos é aquele que no quadro de referentes pedagógicos possui maior relevância, importância deste logo outorgada pela LBSE, no artigo 41 - 2, ao incluí-lo nos *materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa*, definindo-o como um dos *recursos privilegiado*, depreendendo Lemos (1987) da posição dilecta do manual face a outros recursos

*que a este recurso educativo deverá ser dada uma primazia de atenção. Não só porque em si é importante mas também porque, conjunturalmente, é importante chamar a atenção para essa importância. (p.79).*

Diversos estudos apontam para a notável importância do manual escolar no quotidiano de professores e alunos. No caso dos docentes, detém um papel ainda mais importante que o Programa da disciplina (chegando mesmo, em alguns casos, a substituí-lo)<sup>18</sup>que a planificação disciplinar anual, transcendendo o seu título de recurso didáctico ao serviço dos intervenientes, para se investir, aos olhos desses mesmos intervenientes (e não só)<sup>19</sup> de uma função reguladora, guia da prática lectiva, transmissor de conhecimentos, fomentador de capacidades, atitudes e valores; como refere Azevedo (1999), o manual escolar

---

<sup>18</sup> Tomamos como referência o estudo de Pacheco (1995) acerca do *manual como fonte de conhecimento e estudo*.

<sup>19</sup> O manual é um importante intermediário entre a escola, a disciplina e a cultura que veicula. Choppin (1992) diz mesmo que o livro escolar é *garant du savoir, symbole de promotion pour les plus défavorisés, instrument de contrôle, palliatif aux insuffisances réelles ou supposées du maître, le manuel rassure les familles comme il rassure les élèves* (p. 123).

*funciona como um decodificador/retransmissor dos objectivos e orientações oficiais do ensino, uma vez que constitui o mediador que, factualmente e de forma mais cómoda e/ou mais acessível se “tem à mão” (p.91).*

Tido como o suporte de ensino/aprendizagem mais difundido, quando está nas mãos do professor auxilia-o a evoluir na sua prática pedagógica, a gerir e melhorar as suas aulas (Gérard & Roegiers, 1998). Chopin (1992) denomina-o mesmo de *utilitário da aula*, atribuindo-lhe estatuto e funções privilegiadas, visto que é através dele que professor e aluno estruturam e avaliam conhecimentos e saberes, pelo acesso a um conjunto de actividades diversificadas que

*Ne vise plus seulement à présenter à l’élève un ensemble de savoirs, ce qui constitue sa fonction traditionnelle; il lui permet aussi d’en évaluer l’acquisition, lui livre un riche documentation, lui fournit un ensemble de méthodes d’appropriation... (p.129-130)*

Neste quadro, e entendendo como Dionísio (2000), que o manual de Língua Portuguesa funciona

*como fiel depositário da versão autorizada do conhecimento socialmente válido e, devido a algumas das suas características e papéis (sociais, culturais e económicos), os manuais têm sido, são e muito provavelmente continuarão a ser o recurso mais importante nas acções educativas, em geral, e na sala de aula, em particular (p.79).*

Num outro trabalho, Castro & Sousa (1997) reconhecem também que o estudo dos manuais

*permite a compreensão de dimensões fundamentais da produção e da transmissão dos discursos que têm lugar no campo pedagógico, permitindo a identificação de alguns princípios que estruturam este campo (p.44).*

Estes e outros estudos reconhecem a centralidade do manual nas práticas de ensino/ aprendizagem, este papel central permite então definir o manual escolar, de acordo com Castro (1995)

*como principal suporte de transmissão e aquisição no contexto escolar (...) e principal recurso tecnológico na vida da aula. (p.63).*

Ponderando o contributo das asserções anteriores, não será despropositado arrogar a importância do manual na estruturação do teste de avaliação. As propostas de actividades, a presença de textos e autores indicados pelo Programa, associados aos diversos conteúdos a ensinar/aprender, as fichas informativas (geralmente sobre gramática) e fichas de trabalho permitem ao professor e ao aluno sistematizar conhecimentos, treinar competências. Além da variedade de manuais, para o mesmo ano e ciclo de ensino, a que o professor tem acesso, o manual é colocado no topo da lista dos materiais a consultar aquando da preparação da aula e, possivelmente, no momento da construção do teste escrito. Como declara Dionísio (2000)

*dada a sua natureza “tendencialmente totalizante”, os manuais tornam-se lugar de construção não só daquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como do modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação) (p.82).*

Gérard & Roegiers (1998), num estudo sobre a construção de manuais, atribuem a este texto algumas funções que variam consoante a disciplina e o contexto; uma das funções conferida é a de ajuda na avaliação das aquisições, pela apresentação de propostas de instrumentos de avaliação que, defendem os autores, podem abarcar diferentes aspectos da avaliação: análise de erros, pistas de remediação, de avaliação e auto-avaliação.

A posição de auxílio na avaliação concedida ao manual escolar pode compreender-se na disciplina de Língua Portuguesa, considerando o seu papel informativo e estruturador, assumindo-se que o professor procura no manual suporte para a leccionação das suas aulas, assim como também procura no manual, na selecção de textos, nas actividades e nas sínteses gramaticais, material que o auxilie na elaboração do teste escrito.

Perspectiva-se, deste modo, o manual de Língua Portuguesa como *um composto de antologia e caderno de exercício* (Dionísio, 2000) que coloca ao serviço do professor e do aluno actividades articuladas nos diferentes domínios da disciplina, a reflexão sobre o funcionamento da língua, a interpretação textual e a produção escrita, fornecendo um conjunto de instrumentos que assistem o professor na sua acção de ensino/avaliação e referencialização das aprendizagens dos alunos. Nesta medida, as sugestões do manual constituem um precioso auxiliar para o professor que tem de

construir instrumentos para verificar as aquisições realizadas pelos alunos; este auxílio estende-se à sugestão de actividades de avaliação<sup>20</sup> localizadas, em alguns manuais, no fim de cada unidade didáctica, com o objectivo de avaliar conteúdos específicos, associados a determinado *tipo* de texto e às dimensões textuais que o configuram; actividades que o professor pode adaptar, modificar, utilizar para produzir o seu teste de avaliação.

O auxílio que o livro didáctico proporciona ao professor na construção do teste é tanto mais real quanto ele se apresenta, muitas vezes, como estruturador da prática da aula; deste modo as questões/actividades que apresenta serão similares àquelas que o professor realiza na sala de aula; assim os modos de ler, de aplicar noções relativas ao conhecimento explícito da língua e as solicitações para a produção escrita poderão não diferir substancialmente do sugerido pelo livro escolar. A *presença obrigatória* do manual na prática pedagógica deve-se, ainda, à concepção do manual como representante do que é o conhecimento legítimo, das formas adequadas de ensinar e aprender e das técnicas autorizadas para verificar a sua aquisição.

Os percursos de interpretação, as pistas de análise textual, a ordenação dos questionários e a presença repetida de determinadas questões que acompanham os textos constituem, por um lado, versões autorizadas de abordagem ao texto<sup>21</sup> e, por outro, um conjunto de propostas que podem incluir-se no teste e permitir ao professor verificar as aquisições dos seus alunos.

Perspectivando deste modo o manual na sua relação com o professor construtor de instrumentos de avaliação, podemos depreender que o teste escrito, nos domínios que pretende avaliar, na estruturação dos guiões de leitura, nas instruções para verificação do conhecimento linguístico, poderá seguir de perto as sugestões acessíveis (e adaptáveis) apresentadas pelos manuais; assim, as questões de interpretação poderão ser semelhantes e implicar operações de leitura semelhantes, os conteúdos avaliados poderão ser idênticos, assim como os exercícios gramaticais poderão privilegiar as mesmas áreas e implicar tarefas metalinguísticas de que os testes escritos farão eco.

---

<sup>20</sup> Gérard & Roegiers (1998) referem-se a pistas para a avaliação certificativa e auto-avaliação, mas no entender destes autores o manual não pode ele próprio preencher essa função de avaliação.

<sup>21</sup> Sobretudo se entendermos que os manuais *exercem a função de loci de conformação do cânone* (Dionísio, 2000, p.86). Lopes, S. (1994), citada pela autora anterior, pretende que o manual *desempenha um papel decisivo na regulação do circuito literário, mas em primeiro lugar na determinação do corpus a preservar* (p.87).

A propósito da formatação da leitura escolar determinada pelo uso do manual, diz Costa (1997)

*Há tanto isomorfismo de práticas entre os vários níveis de ensino que o aluno se pode tornar hábil nos questionários de Português e ter problemas sérios de compreensão na leitura em geral. O aluno especializa-se num tipo de leitura, em certas tarefas de compreensão ... (p.72)*

No que respeita à escrita, esta é encarada nos manuais na perspectiva do produto final:

*O tipo de informações de apoio à escrita contido nos manuais parece privilegiar o tratamento de questões do âmbito da estrutura de superfície, nomeadamente da ortografia e pontuação, sendo mais raro o tratamento de questões de nível mais profundo. O texto enquanto produto prevalece, na maioria dos casos, sobre o processo de construção e a problematização do acto de escrita raramente acontece (Carvalho, 1999a<sup>22</sup>, p.115)*

Se consideramos que o manual exerce uma forte influência na preparação do teste, então muitas das solicitações para a prática da escrita presentes nos instrumentos escritos de avaliação privilegiarão igualmente o texto final. No manual, as propostas de escrita surgem frequentemente associadas à leitura/interpretação prévia do texto, considerando-se, neste caso, as actividades de *escrita expressiva e lúdica* ou para *a aquisição de técnicas e modelos*. Também no teste, as actividades de escrita tomam o texto como suporte e grande parte das propostas inclui-se na *escrita expressiva e lúdica*, num reflexo do que se encontra no manual.

Enquanto texto regulador, lugar de recontextualização do discurso legal, o manual reconhece determinadas formas de ler, escrever e compreender funcionamento da língua, formas essas que de algum modo se reflectem não só no ensino/aprendizagem, mas também na avaliação através no teste escrito.

O Programa escolar, que constitui um dos lugares de explicitação dos saberes pedagogicamente transmissíveis e é, ao mesmo tempo, instância de *recontextualização de textos produzidos a níveis hierarquicamente superiores do aparelho pedagógico* (Castro, 1995, p.71), possui uma inegável *autoridade* na estruturação das acções

---

<sup>22</sup> Tomamos ainda como referência um pequeno estudo efectuado por este autor (1999b), apresentado no I Encontro Internacional sobre os Manuais Escolares, intitulado *A escrita nos manuais escolares de língua portuguesa – objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação?*

pedagógicas e ainda na construção de materiais didáticos, como o manual escolar. O texto programático pelo carácter normativo de que se investe, por representar um plano de orientações ministeriais, permite-nos estabelecer a sua influência na concepção do instrumento escrito em língua materna, embora na sua função de mediação entre os discursos científico/oficial e pedagógico, o seu papel possa não ser tão significativo como a do manual da disciplina.

De facto, sintomaticamente Castro & Sousa (1992) numa análise crítica ao Programa de Língua Portuguesa, afirmam

*que é contraditório que o programa privilegie, como veremos, em grau de especificação, domínios tão particulares como as actividades e esqueça qualquer referência a como avaliar. Em congruência com a organização adoptada para o texto programático, seria de esperar, pelo menos, a remissão para modos de avaliar o oral, a escrita, a leitura, etc (p.19).*

As afirmações dos autores atestam ausência de um plano de auxílio do texto programático no que respeita à avaliação das aquisições e capacidades na Língua Portuguesa, qualquer referência a modos eficazes de apreciar o conhecimento dos alunos nas diferentes vertentes linguísticas, seja pelo recurso ao teste escrito, seja a qualquer outro instrumento de avaliação.



## Capítulo II – Os domínios da disciplina e a sua presença no teste escrito

Diversas vezes, ao longo das páginas anteriores, aludimos à avaliação das capacidades/habilidades linguísticas por referência aos domínios constitutivos da disciplina de Língua Portuguesa. Interessa, neste momento do trabalho, abordar a representação da leitura, da gramática e da escrita tendo em conta a análise que, na segunda parte deste estudo, se realiza acerca da presença destes domínios nos questionários do teste escrito.

### 1. A interpretação textual

Afirmando nós antes que o texto pode constituir, no teste, o núcleo em torno do qual se desenvolve o questionário para apreciação das dimensões linguísticas avaliáveis, vejamos por agora como se pode avaliar a competência de leitura sem perder de vista a articulação ensino/avaliação, procedendo primeiramente a uma caracterização global do domínio da leitura na disciplina.

Na aula de língua materna, definida, por alguns autores, como *contexto especializado de leitura*, esperam-se frequentes situações de interpretação textual, visto que o texto constitui o material de trabalho por excelência, ou nas palavras de Dionísio (1993)

*o texto e a sua leitura assumem-se, assim, como momento fundamental e fundamentante da disciplina* (p.14).

Segundo a autora (2000), *parece legítimo dizer-se que a aula de língua é, antes de tudo, uma aula de leitura* (p.55); na apresentação de uma actividade de interpretação, o professor socorre-se de um conjunto de procedimentos amplamente reconhecido:

- selecção de um texto (do manual ou outro), no seguimento da planificação disciplinar dos conteúdos a leccionar;
- solicitação de leitura em voz alta, escolhendo alunos para o efeito;
- esclarecimento do vocabulário desconhecido;
- interpretação oral e/ou escrita do texto;

- eventualmente, uma actividade de verificação da compreensão do texto: resumo escrito; reconto oral, questionário e também exercícios de gramática a partir do texto (Cassany *et al.*, 1997, p.195).

A leitura do texto surge então fortemente condicionada pela acção docente, que propõe o questionamento *válido* do texto, conduzindo os alunos nos procedimentos de interpretação considerados correctos no estudo das diferentes *tipologias* textuais. No entanto, a este aparentemente simples modo de encarar a leitura subjazem determinadas interligações de conhecimentos/domínios, sem os quais a actividade de leitura é irrealizável:

- conhecimentos sobre o funcionamento da língua;
- conhecimento vocabular;
- conhecimentos sobre o funcionamento do texto escrito;
- conhecimentos prévios/conhecimentos do mundo.

O primeiro reporta-se, por exemplo, ao papel da pontuação no texto, o tipo de frase utilizado, encadeamento de frases, parágrafos; o segundo envolve

*não só o (re) conhecimento do significado virtual dos morfemas lexicais, mas também o sentido que assumem quando integram outras construções como o grupo, a frase, o texto* (Franco, 1999, p.101).

Conhecer o modo de funcionamento dos diferentes textos facilita a interacção, auxilia o aluno não só na identificação das marcas distintivas, assim como na compreensão da intenção do autor, permite a convocação de conhecimentos acerca do assunto e a facilita o confronto entre o novo conhecimento e aqueles que o aluno já possui. Deste modo, os conhecimentos prévios e o conhecimento (social e cultural) do mundo presente no texto determinam fortemente a interacção estabelecida. A concepção construtivista da aprendizagem considera indispensável a atenção a esses conhecimentos de que o aluno é possuidor, pois podem relacionar-se directa e indirectamente com o novo conteúdo, neste caso com a informação textual (Miras, 1993). Franco entende que só após a exploração destes conhecimentos (ou *dimensões*, como refere)

*se pode falar em interacção texto-leitor: (...) primeiro, e seguindo uma direcção ascendente (bottom-up), passar da descodificação de sinais gráficos, sintácticos e semântico-pragmáticos para um esquema na mente do leitor e, depois, percorrendo um caminho descendente (top-down), partir desse esquema para a condução do processo de leitura (p.101).*

A leitura assim entendida assume-se como um processo interactivo de construção de significados, em que intervém tanto a informação visual como a “não visual” levada pelo aluno/leitor e aquela que o próprio texto disponibiliza. Na aula, a interacção textual supõe a actuação de estratégias que favoreceram e actualizem não apenas o conhecimento linguístico, pragmático, como ainda outros conhecimentos culturais, civilizacionais e científicos (implícitos e explícitos) no texto (Sequeira, 1999). A autora mencionada entende a leitura como uma tarefa rica e complexa que integra aspectos perceptivos, cognitivos e linguísticos, ou seja, ainda que o autor tenha produzido o seu texto com determinada intenção, é o leitor quem, em última instância, constrói activamente o dito significado, interactuando com o texto e activando a sua compreensão linguística, os seus conhecimentos prévios acerca do mundo em geral e do texto em particular. Seria, pois, desejável que, na interacção aluno/texto, se desse a construção permanente de hipóteses sobre o sentido do texto, mediante antecipações e sucessivas previsões, cabendo ao professor encorajar o aluno a fazer estes movimentos de antecipação, controlando a interpretação e permitindo a rectificação do erro; neste momento da interpretação textual, a avaliação desempenha um importante papel por possibilitar ajustamentos progressivos quer por parte do professor que orienta o aluno na interacção com o texto, quer por parte do aluno que se dá conta dos erros cometidos; no teste escrito estes movimentos de leitura reclamam um questionário orientado para as operações complexas que ultrapassam o reconhecimento e ilustração de informação textual.

Retomando um dos aspectos indicados no esquema apresentado no capítulo anterior (ponto 1.), reconhece-se a necessidade de explicitar os objectivos/intenções de leitura (*o quê? para quê? porquê?*) e os critérios da mesma, que são os que marcam *o que ler e como ler*, porque textos diferentes, assim como objectivos diferentes, requerem comportamentos e estratégias leitoras diferentes; o conhecimento dos objectivos confere sentido e significado à actividade leitora e facilita a avaliação da tarefa. Segundo Tapia (2003), para que a avaliação resulte é necessário precisar o que

constitui indicador indubitável de compreensão. Se o professor, quando prepara uma actividade de leitura, analisa o texto, verificando o seu grau de dificuldade, pode, pela sua experiência e pelo seu conhecimento da turma, antecipar eventuais dúvidas, as inferências, as hipóteses que os alunos formularão; a planificação estará, assim, na origem da definição das intenções de leitura. Construir os objectivos para a actividade, não tendo apenas como horizonte o fim da tarefa, mas formular objectivos intermédios (o papel das diversas personagens na acção, por exemplo), desejavelmente construídos com os alunos, que uma vez alcançados, originam a reformulação ou a formulação de outros. No decorrer da leitura, a verificação das hipóteses formuladas, o confronto com significados distintos que surjam, e que provavelmente suscitam novas previsões (Colomer, 2003)<sup>23</sup>, por meio de processos metacognitivos. O modo como as estratégias leitoras se activam no decorrer da actividade actuam como procedimentos reguladores do próprio processo e como tal requerem a presença de objectivos a alcançar (Capallera *et al.*, s/d), de uma avaliação formativa dos resultados e de uma modificação posterior, se necessário, da actividade de aprendizagem.

A actividade de síntese, que poderá ser um questionário, que promova a reflexão, o debate, constitui o momento de avaliação da compreensão global do texto (Colomer, 2003); nestas actividades, o aluno pode auto-avaliar a sua leitura e a dos seus pares, associando-se a esta avaliação uma diagnose reflexiva acerca da origem do erro de interpretação ou das dificuldades detectadas ao longo do processo de leitura. Na perspectiva de uma avaliação formativa, uma vez detectados e rectificadados os erros, procede-se, de parte a parte, aos ajustes necessários nas práticas de ensino e de aprendizagem. Na aula de leitura, o professor pode criar situações que promovam a aplicação de estratégias diversas de leitura e controlo da compreensão leitora, incluindo a releitura e a resolução de situações-problema, quer ao nível dos *processos inferenciais*, quer dos *mecanismos analíticos do imput visual* (Amor, 1993, p.91).

A prática de leitura, seja pelo recurso a testes de avaliação, seja pelo recurso a qualquer outro dispositivo, é regulada, de acordo com Castro & Dionísio (2003), por um *princípio de avaliação* porque

---

<sup>23</sup>A autora entende as antecipações como processos elaborativos *que levam o leitor para além do texto em raciocínios não previstos pelo escritor. São processos elaborativos ou de elaboração as inferências, antecipações, a construção imagens mentais, a resposta afectiva, a integração de informação nos conhecimentos do leitor e o raciocínio crítico.* (p.167).

*aquilo que os professores e os alunos dizem e fazem ocorre num contexto explicitamente orientado para a transmissão e a aquisição de significados; a aquisição destes significados deve, aliás, ser “testemunhada”, seja durante as próprias práticas de leitura, seja, muitas vezes, em situações explícitas de avaliação. (p.314)*

A avaliação da competência de leitura através do teste escrito, para permitir determinar o grau de compreensão do texto e a causa dos problemas que o aluno apresenta na sua relação com o texto, pode considerar, segundo Tapia (2003)

- as ideias prévias sobre o que é importante;
- a monitorização da compreensão nos distintos níveis;
- o conhecimento do vocabulário geral e específico dos textos;
- as estratégias utilizadas para corrigir os erros;
- conhecimentos e pressupostos prévios sobre o tema e as razões que fazem com que o autor use determinados recursos para se exprimir;
- a actividade inferencial que o sujeito realiza a partir dos aspectos sintácticos e semânticos do texto;
- a estrutura textual que o sujeito reconhece;
- as estratégias para identificar informação relevante;
- a existência prévia de problemas na descodificação ou leitura do texto.

O teste escrito construído pelo professor dificilmente dará conta de todos os aspectos acima referidos, mas poderá, se articulado com um trabalho anterior e posterior de prática de leitura interactiva de compreensão global, permitir a verificação de erros ou problemas ao nível da compreensão de determinados elementos da mensagem textual, mediante a colocação de perguntas de resposta livre ou orientada. Estas questões permitirão ao professor avaliar aprendizagens mais complexas, tal como a organização e síntese de ideias, a postura crítica perante o texto, aptidões que pressupõem a integração de diversos conhecimentos. Naturalmente e, como refere Tapia,

*a selecção dos aspectos a avaliar e o procedimento de avaliação dependerá do nível do aluno (p.185-186).*

Cassany *et al.* (1997) sugerem técnicas de auxílio à compreensão textual, algumas das quais se podem reproduzir no teste escrito:

- perguntas de escolha múltipla;
- questionários de pergunta fechada;
- questionários de perguntas abertas ou pessoal;
- perguntas intercaladas com o texto, para responder antes de prosseguir a leitura;
- frases do texto para ordenar, completar, corrigir.

Acrescentam estes autores que os questionários e os conteúdos sobre os quais incidem devem ser escolhidos de acordo com os objectivos didácticos, podendo assim solicitar-se a explicitação do sentido de uma expressão, de uma palavra, das ideias principais; se o questionário se reporta a alguns dos aspectos anteriores, converte-se num auxílio à compreensão; no entanto, os mesmos autores consideram que a avaliação da leitura com recurso ao teste escrito não dá conta dos usos e atitudes do aluno face à leitura, apenas atende a aspectos parciais e a informação que se obtém por meio deste instrumento será necessariamente parcial e limitada, insuficiente para que o professor possa

*emitir um diagnóstico sobre la capacidad global de comprensión lectora del alumno* (p. 253).

Consideremos as características do texto seleccionado como objecto de trabalho associado a um conjunto de objectivos para avaliação de aquisições, sobretudo, e como refere Pacheco (1998), de natureza cognitiva; o texto, quase sempre um excerto, pertença, muitas vezes do livro escolar, frequentemente sujeito a modificações tendo em vista consecução dos objectivos que presidem à construção do teste, delimita os conteúdos, as dimensões textuais e, desde logo, a leitura que o aluno fará do texto através das perguntas que constituem o questionário de interpretação. Avaliar o acto de ler, através do teste escrito, é implicitamente revelar o modo como o professor o compreende enquanto actividade de apropriação do saber<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup>As provas externas como as realizadas pelo *PISA 2000* ou as provas de aferição representam a visão social da leitura escolar. No estudo internacional coloca-se ênfase no domínio da literacia em leitura, presumindo que a escola dota os alunos de certos processos de compreensão e competências no domínio da interacção textual. Nas provas de aferição, a avaliação da compreensão da leitura diz respeito à extracção do significado do material escrito (*compreender e realizar verbatim, paráfrase, inferências*,

A avaliação, como discutimos antes, não é inocente, é marcada pela concepção docente, pelo projecto de ensino do professor e da escola. A presença de *enquadradores*, que acompanham algumas questões de interpretação, permite entender o modo como o professor compreende a interacção textual. No teste escrito, guiam o aluno na resposta a dar e, conseqüentemente, indicam os saberes que o professor privilegia e que espera encontrar nas respostas do aluno. Os *enquadradores*, caracterizados no capítulo I, revelam assim, segundo Dionísio (2000), os modos de ler o texto, que inevitavelmente se manifestam no questionário do teste escrito, configurando uma prática de leitura que tem no professor o principal responsável pela interpretação textual, exercendo eventualmente um forte controlo sobre as respostas dos alunos. A presença destas marcas discursivas, a par com as solicitações que anunciam e as operações de leitura que são activadas, pode ser entendida como um reflexo daquilo que se ensina/aprende na aula de leitura.

A promoção da leitura, num ambiente de leitura menos formatada pela acção docente, um universo de interpretações menos previsível, dando expressão a um processo de transmissão/aquisição de saberes que ultrapasse a procura/transcrição de informação, possibilitaria a construção de questionários para interpretação no teste escrito que não activassem primordialmente as operações básicas de leitura, como o reconhecimento ou identificação de informação textual, mas questões que conduzissem o aluno a operações mentais mais complexas como sejam as de síntese, juízo de valor ou inferência. A própria disposição das questões, por exemplo, por ordem crescente de dificuldade, possibilitaria a apreciação das diferentes etapas da compreensão leitora e promoveria o recurso a estratégias leitoras diversificadas para construir o significado do texto, extrair a informação que o texto veicula a diferentes níveis; os alunos, na perspectiva de Cassany *et al.* (1997),

*deben estar preparados para captar cualquier dato, sea al nivel que sea, según sus objetivos de la lectura. Esto significa que tienen que poder comprender las ideas principales, pero también la estructura o la forma del texto, así como leer entre líneas, según convenga (p.219).*

---

*compreender e identificar a cronologia de acontecimentos*) (DEB, 2002), a avaliação destes movimentos de abordagem textual permite inferir da representação de ensino/aprendizagem da leitura que subjaz à elaboração das provas.

Na avaliação da actividade de leitura escolar subjaz, ainda, uma representação de bom leitor, construída quer pelo aluno-leitor, quer pelo professor-avaliador, que constitui o referente, em relação ao qual, o desempenho do aluno será apreciado; no caso docente, a imagem de bom leitor é construída pelas teorias, pela representação do que é aprender língua, pela experiência, pelo Currículo Nacional que apresenta o perfil do aluno à saída do Ensino Básico<sup>25</sup>, pelo livro escolar e pelo Programa da disciplina que indica:

- as obras de leitura integral e autores a estudar;
- os conteúdos a abordar no estudo de cada tipologia textual;
- os objectivos da actividade de leitura na aula;
- a leitura como capacidade que continuamente se ensina, desenvolve e aperfeiçoa;

A leitura, na disciplina de língua, é encarada como uma operação dinâmica e produtiva<sup>26</sup> e não como uma convenção ritualmente acabada; o seu carácter dinâmico dificulta a verificação do seu domínio mediante a aplicação de testes escritos, requer o recurso a outros instrumentos de recolha de informação: leitura em voz alta, grelhas de observação dos alunos, fichas de leitura, recontos orais e/ou escritos.

A interacção textual, pedagogicamente conhecida como interpretação textual, ocupa um lugar preponderante na estrutura dos testes construídos pelos professores de Língua Portuguesa, numa forte ligação com a análise e reflexão sobre o funcionamento da língua e o domínio da expressão escrita. Transcrevemos a este propósito uma síntese de Vilela *et al* (1995) acerca da associação dos diferentes domínios da disciplina:

*Lê melhor quem identifica as intenções do autor, os objectivos do texto, quem possui uma larga competência lexical e gramatical, quem tem mais consciência meta-linguística da língua que usa, ou seja, quem identifica e classifica as suas categorias e conhece o respectivo funcionamento com mais facilidade (p.247-248)*

---

<sup>25</sup> Aqui se define como competência geral *o uso correcto da Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento* (p.15), no que respeita à leitura, um aluno no terceiro ciclo deve ser *fluyente na leitura e seleccionar eficazmente as estratégias atendendo aos objectivos de leitura* (p.34).

<sup>26</sup> Amor (1993), Meyer & Phélut, (1994), Dionísio (2000) entre outros. A primeira autora defende que *ultrapassada a fase de aprendizagem e domínio dos mecanismos básicos de leitura – ou da **leitura fundamental** –, à escola cabe, sobretudo, promover: a **leitura funcional**, ou leitura para pesquisa de dados e informação (...); a **leitura analítica e crítica** (...) e a **leitura recreativa** (p.92).*



## 2. O conhecimento metalinguístico

Antes de considerarmos o ensino da gramática e a sua presença nos testes escritos elaborados pelo professor de Língua Portuguesa, atentemos no significado da expressão “gramática escolar”; Lewandowski (1986) entende-a como

*manual/libro de reglas que describe la construcción de la lengua ou establece normativamente como validas ciertas formas de uso (p.158).*

Considera também que a

*gramática pedagógica e a gramática didáctica serve de base a la enseñanza del lenguaje, de acuerdo com criterios pedagógico-didácticos y que (...) no es una versión simplificada de una gramática seleccionada ni de un modo lingüístico (p. 164)<sup>27</sup>.*

Castro (1995), aludindo à *transferência de informação linguística para o campo pedagógico*, afirma que a

*pedagogização de um campo disciplinar, de uma disciplina, ou de um produto de investigação, porque supõe uma descontextualização de conteúdos seguida de uma sua recontextualização num quadro distinto do primeiro envolve a construção de um objecto “outro” em que intervêm, para além dos princípios oriundos do campo científico, outros que relevam do campo pedagógico (p.93 e 94).*

O professor, apelando à sua concepção de ensino do funcionamento das estruturas da língua e reconhecendo a importância que esse estudo detém, reestrutura e recontextualiza, na aula, as contribuições teóricas, simplificando-as, eventualmente privilegiando um ou outro aspecto; referindo-se à transferência do conhecimento linguístico Castro (2001) afirma que

*a sua recontextualização se tem traduzido numa simplificação desagregadora ou que, pelo menos, são visíveis acentuadas descontinuidades entre aquilo que elas são e aquilo que a sua apropriação é. Acrescenta que este facto pode ser explicado a partir de dois ângulos: um relativo aos modos da sua concepção; outro às formas da sua difusão (p.212).*

---

<sup>27</sup> O mesmo autor referindo-se à posição de Cherubim (1973) acerca da gramática escolar, diz que deve ser tanto *una gramática instrumental y propedéutica, como hermenéutica, cognoscitiva y emancipatória* (p.165).

Na articulação entre a teoria linguística e a transmissão em contexto pedagógico, detêm uma posição central o texto programático, as gramáticas escolares e o manual. O primeiro, de acordo com o autor antes citado,

*por adoptar uma estratégia mais designativa e ilustrativa e constituir um repositório terminológico, por outro lado, e em simultâneo, delimita o conhecimento pedagogicamente válido* (Castro, 1997, p.162).

O Programa de Língua Portuguesa circunscreve os conteúdos gramaticais a abordar na aula com os alunos, associa-lhe objectivos e apresenta *processos e níveis de operacionalização*; anuncia também as aquisições e aprendizagens a treinar no Ensino Básico:

- a construção de texto (*parágrafo, período, frase*);
- o reconhecimento dos modos de representação do discurso;
- a organização da estrutura frásica e a pontuação;
- a distinção das classes de palavras;
- a identificação dos processos de enriquecimento do léxico;
- a ortografia (p.48).

A propósito das indicações programáticas no que respeita ao funcionamento da língua, entendem Castro & Sousa (1992)<sup>28</sup>

*têm a ver com o apelo a uma atenção mais sistemática a aspectos como o parágrafo, o período e a frase no âmbito da construção do texto, a ortografia, a distinção das classes de palavras, a organização da estrutura frásica e da pontuação e o enriquecimento do vocabulário, o que indicia pressupostos sobre a área de intervenção da disciplina* (p.24).

A gramática constitui também um texto regulador da transmissão da informação linguística, pela organização do conhecimento linguístico, pela terminologia sugerida, mas sobretudo pela explicação desse conhecimento; os exemplos que acompanham a descrição dos fenómenos linguísticos, retirados, grande parte deles, do cânone literário, servem como referências fidedignas para a recontextualização, na aula de Língua

---

<sup>28</sup> Os mesmos autores, em outro estudo (1989), referem que *os textos programáticos comportam listas de conteúdos que, pela sua extensão e pela forma como são apresentados, evidenciando claros princípios de organização, no âmbito de cada nível curricular e na relação entre níveis, representam um dos vectores principais de organização daqueles mesmos textos* (p.127).

Portuguesa, do conhecimento linguístico. Castro (1995) descreve o Programa e as gramáticas escolares e o papel que lhes está cometido na transmissão pedagógica do conhecimento linguístico

*como lugares de realização do discurso gramatical escolar que mantêm relações de mútua regulação (p.101).*

Também o *livro de português*, como já vimos antes, assume-se como lugar de regulação privilegiado da prática pedagógica, apresentando-se ao professor, na perspectiva de Castro & Sousa (1989), como

*repositório de informações sobre a língua e a linguagem, apresentado de forma necessariamente parcelar e assistemática, (e) tem vindo a constituir-se como texto regulador fundamental do discurso instrucional (p.131).*

Desempenha, assim, um importante papel na organização e transmissão dos conteúdos, assim como na produção de exercícios de aplicação.

Devido à quantidade e diversidade de “gramáticas” e às diferenças existentes entre as correntes linguísticas, o ensino da gramática não se encontra facilitado, pelo que a utilização das contribuições linguísticas deve surgir, no entender de Reis & Adragão (1992),

*como opção pedagógica, reveladora de uma clara opção pessoal por parte do professor. Esta opção pessoal basear-se-á em aquisições ou reflexões essenciais da linguística moderna que serão a base do seu ensino (p.81).*

A este propósito, Castro (2000) fala da natureza instável dos projectos de educação linguística que tem, entre outros, como factores originários

*os debates que têm lugar no interior dos domínios científicos que concorrem para a sua configuração – considere-se, por exemplo, a conflitualidade teórica que atravessa os campos dos estudos linguísticos e dos estudos literários, com inevitáveis reflexos no campo do ensino das línguas (p.195).*

Face aos condicionalismos indicados, adquirem uma posição fundamental os textos (programas e manuais) acima referidos, por apresentarem, de forma mais ou menos organizada e sistematizada, os conhecimentos linguísticos a ensinar aos alunos.

Na aula de Língua Portuguesa, objectiva-se o conhecimento das estruturas básicas da língua e o uso do Português padrão (DEB, 2001) como suporte de uma expressão

oral/escrita correcta e eficaz. Sousa<sup>29</sup> (1993) fala mesmo na existência de um discurso da gramática (a par com um *discurso da interpretação de textos*) que entende possuir um objecto caracterizado por

*um conjunto finito de entidades definíveis, subordinadas a princípios que se constituem num também número finito de regras, e caracteriza-se por uma metalinguagem especializada que a desenha como entidade autotélica e intransitiva. Pré-existindo, no seu estado definitivamente configurado, a qualquer situação pedagógica, a relação que se estabelece ente este objecto e os sujeitos da comunicação, quer professor, quer alunos, é a de uma certa exterioridade. (...) podemos, então, pensá-lo como um texto “fechado” sobre o qual nenhuma, ou quase nenhuma, negociação é possível (p.18).*

A competência comunicativa<sup>30</sup>, encarada como algo em construção, implica o trabalho reflexivo, sistematizado e progressivo sobre o funcionamento da língua, um exercício que não pode ser encarado, como diz Duarte (2000), como

*uma mera tarefa de apresentação de etiquetas e regras que se espera que os alunos memorizem (p.56).*

Ou como notam Cassany *et al.* (1997)

*globalmente, la finalidad última de la enseñanza de la gramática debe consistir en ampliar la gramática implícita que ya posee el alumno y explicitarla, para hacerla más funcional y práctica como instrumento de comunicación (p.363).*

Deseja-se, então, que os alunos apreendam o modo como funciona a língua na dupla perspectiva de reflexão e utilização, para melhor lerem, escreverem, falarem e ouvirem. O estudo reflexivo e integrado das estruturas da língua com a leitura, a expressão escrita e a oralidade é o trajecto apontado pelo próprio texto programático, no sentido de por meio de estratégias pedagógicas apropriadas se resolverem problemas linguísticos:

---

<sup>29</sup>Num trabalho com Castro (1989), apresenta o estudo da língua *como uma actividade que estrutura (o ensino/aprendizagem da língua materna) de um modo mais marcante, esta análise é prioritariamente orientada para a transmissão/aquisição de saberes relativos à estrutura da língua, valorizando sobretudo os planos da morfologia e da sintaxe (p.125).*

<sup>30</sup> Cassany *et al.* (1997.) refere-se à competência gramatical, integrada na competência comunicativa, e que *no consiste tanto en los conocimientos teóricos sobre las unidades lingüísticas y las reglas de funcionamiento, como en la aplicación práctica de estos conocimientos en las habilidades de comprensión y expresión. La gramática no es solamente el conjunto de las reglas del juego lingüístico, sino también los trucos y la práctica para saber jugar. (p.310).*

- manifestados pelos alunos em intervenções orais, na interpretação e no aperfeiçoamento de texto;
- antecipados pelo professor a partir de debates, de leituras de obras, de textos produzidos pelos alunos (p.48).

Assim sendo, e citando Duarte (2000), a *reflexão gramatical* envolve:

- disponibilização, pelo professor, de dados devidamente organizados, que evidenciem um padrão de comportamento ou uma correlação de propriedades: supõe o convite para um jogo de descoberta<sup>31</sup> desse padrão ou correlação;
- obriga o professor a dar aos alunos a oportunidade de treinar noutras actividades, o conhecimento entretanto adquirido;
- exige como etapa final uma avaliação do que foi aprendido (ao nível do conhecimento, da compreensão e da aplicação (p.156).

A consciencialização acerca do funcionamento das estruturas da língua facilita a referência aos conteúdos a trabalhar na disciplina de Língua Portuguesa, assim como nas outras disciplinas que constituem o currículo escolar, visto que ajuda os alunos, por um lado, a descobrirem as regras gramaticais que usam e as que devem usar e facilitam, por outro lado, a identificação e correcção de eventuais falhas de desempenho.

Um treino reflexivo das estruturas da língua, um ensino/aprendizagem pela descoberta, pelo questionamento e aplicação a novas situações conduz à construção, pelo professor, de instrumentos de avaliação que possibilitem a representação dessa prática e a verificação das aprendizagens realizadas. No teste escrito, a apreciação dos conhecimentos acerca do funcionamento da língua associa-se habitualmente à prática de escrita<sup>32</sup>, encarando-se esta última como actividade privilegiada para a aplicação do saber metalinguístico e postulando-se como condição essencial dispor de uma base gramatical para produzir o texto escrito.

O professor dedica considerável tempo e espaço no ensino e na avaliação a exercícios específicos sobre o funcionamento da língua, sobre aspectos como a classificação de vocábulos, a aplicação de regras de transformação frásica, a

---

<sup>31</sup> A propósito do estudo das estruturas da língua e do seu funcionamento através do jogo criativo, Barbeiro (1999b) analisa a *activação do conhecimento sobre a língua a partir de propostas de jogos criativos de expressão escrita*.

<sup>32</sup> Castro (1995) refere-se à articulação não só na aula, como também no Programa, do estudo da estrutura da língua com as outras dimensões da disciplina, embora numa perspectiva de desvalorização da primeira *no discurso e nas práticas dos professores, como no articulado dos programas oficiais, assiste-se a uma clara desvalorização do conhecimento entendido como dotado de potencialidades em si mesmo: ou seja, a importância que se atribui à aquisição da informação linguística aparece vinculada a uma sua presumida implicação no desenvolvimento das competências de comunicação, desprezando-se a*

identificação de tipos de frase ou de funções sintácticas. Frequentemente, estas tarefas surgem apenas como aplicação e para verificação de aquisição de determinado conteúdo gramatical, não favorecendo o desenvolvimento eficaz da competência comunicativa, por se tratar de um ensino memorístico, preocupado com a aquisição de *etiquetas e regras*, não proporcionando, por isso, um conhecimento pela descoberta, nem uma reflexão acerca do novo conhecimento ou a sua aplicação em exercícios “não estandardizados”.

Importa, pois, saber quais os níveis de análise gramatical privilegiados (Morfologia, Sintaxe, Léxico, Ortografia, Semântica)<sup>33</sup> nos instrumentos de avaliação, a sua relação com o texto escrito e as tarefas metalinguísticas activadas pelas solicitações que, a propósito são realizadas:

- o reconhecimento das unidades linguísticas;
- a produção associada à dimensão instrumental da língua, sobretudo direccionada para a exemplificação;
- a explicitação, presente nas solicitações de classificação de unidades linguísticas ou *a explicitação do valor linguístico de determinado tipo de unidade ou relação* (Barbeiro, 1999a, p.101).

A avaliação através do teste escrito do conhecimento gramatical e do seu uso, surge associado, como antes referimos, à prática da escrita, porque a gramática que se ensina é, sobretudo, gramática do texto escrito. No entender de Fonseca (1994), articular o ensino da gramática com o ensino da escrita, obriga

*a alargar a reflexão gramatical à explicitação das funções textuais das categorias gramaticais. Uma explicitação que é, em muitos casos, indispensável à caracterização das categorias gramaticais e à compreensão do seu funcionamento* (p.169).

A articulação entre a aplicação de conhecimentos gramaticais e a análise textual é também evidente no teste escrito, pois normalmente o texto suporta as questões

---

*potencialidade de a instituir como lugar de construção e desenvolvimento de um investimento consistente sobre uma realidade radicalmente constitutiva de cada sujeito* (p.444).

<sup>33</sup> Sousa & Castro (1989), numa análise às *provas escritas* de Português, concluíram que *as perguntas que envolvem de forma explícita o conhecimento formal representam, no teste tipo, cerca de metade das questões, sendo, neste âmbito, o conhecimento sobre a gramática instituído como objecto privilegiado de avaliação* (p.185).

gramaticais que o professor apresenta, seja o pedido de transcrição, por exemplo, de substantivos, adjectivos, formas verbais, seja a escolha de frases para que o aluno proceda à identificação das funções sintácticas dos seus elementos ou ainda para proceder a exercícios de transformação – voz activa/voz passiva, modificação de tempos/modos verbais, graus do adjectivo...

No teste, a avaliação articulada das diferentes dimensões linguísticas permite ao professor obter uma visão global das capacidades de cada aluno e, como defendem Cassany *et al* (1997)

*una evaluación parcial de determinados aspectos y la negligencia de otros puede desfigurar un diagnóstico global y proporcionar datos descompensados y poco fiables* (p.375).

Se o professor tomar como base de trabalho aquilo que o aluno sabe sobre a língua, poderá estimular um ensino reflectido, partindo das etapas do processo de aprendizagem: observação, análise e aplicação; por meio da observação, o aluno apercebe-se dos diferentes registos que ocorrem em diferentes situações de comunicação, observa diferentes realizações linguísticas, tomará consciência do que sabe e reflectirá sobre os vocábulos e sobre as frases que usa, aprendendo a regular as suas produções linguísticas; esta etapa permite ultrapassar a artificialidade das frases modelo presentes em muitos exercícios fornecidos pelo professor. Se a aprendizagem da língua materna se fizer pela descoberta, o aluno aprende a construir a gramática, indo além do registo de leis e regras linguísticas e o professor poderá

*apoiar-se em verdadeiros instrumentos de análise (e aplicação), o que lhe permitirá iniciar com os alunos a estruturação da morfologia, do léxico e da ortografia* (Reis & Adragão, 1992, p.82).

O ensino e a aprendizagem do funcionamento da língua associado a actividades de descoberta implicam então

*treino de observação, classificação de dados e formulação de generalizações quanto ao comportamento dos mesmos, (e) constituirá uma excelente propedêutica à atitude de rigor na observação e compreensão do real exigida noutras disciplinas curriculares* (Sim-Sim *et al.*, 1997, p.31).

No entanto, nota Castro (2000) que existe uma dificuldade na avaliação do conhecimento linguístico dos alunos

*não só pela escassez de instrumentos que permita uma avaliação consistente de certos níveis de realização, como também a própria dificuldade em captar consistentemente certos aspectos da acção linguística, como é o caso das atitudes (p.205).*

As atitudes que os alunos manifestam perante o uso do saber linguístico, atendendo ao seu cariz subjectivo e contextual, dificilmente se prestam à valoração pelo recurso ao teste escrito, reclamando a utilização de técnicas de observação como grelhas de observação, que registem as experiências linguísticas dos alunos, tendo como referente critérios de realização previamente elaborados.

### **3 A produção escrita**

A escrita é um poderoso meio de comunicação e aprendizagem que exige do utilizador o domínio de técnicas e estratégias precisas e diversificadas. Múltiplas são também as funções da escrita e os seus objectivos condicionam o formato da sua realização, que necessita de ensino e treino; a avaliação do acto de escrever é inevitavelmente influenciada pelas condições em que se realiza na escola; Luísa Álvares Pereira (2000), pronunciando-se acerca da presença da avaliação do escrito, diz que

*Na escrita não há momentos separados, esta é sujeito e objecto de avaliação e essa ambivalência que o professor de Português necessita de controlar para dar a esta dimensão da língua um estatuto de objecto ensinável e, portanto, aprendível, logo, sujeito a treinos (p.173).*

É no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa que se “ensina e aprende” a escrever, ou se melhora este saber-fazer; diz Fonseca (1994)

*a aula de língua materna não é “mais um lugar” em que se realiza a actividade linguística, é um espaço específico de consciencialização e treino intencional dessa actividade (p.151).*

Diferentes estudos caracterizam a prática escolar de escrita em função de um conjunto de etapas sequenciais: solicitação de um trabalho pelo professor; produção do trabalho pelo aluno; correcção do mesmo pelo professor (com ênfase nos erros ortográficos ou sintácticos) e entrega do trabalho, prática que se centra naquilo que



Figueiredo (1994) chama de “saber que”, em vez de se privilegiar uma prática processual de “tipo saber como”; entende a autora que a escrita ou o *saber-escrever*

*como uma actividade cognitiva e metacognitiva (...) complexa que dificilmente dispensa o domínio de um saber-fazer específico e de saberes conscientes e aprofundados (p.158).*

Nesta perspectiva, o ensino da escrita não pode limitar-se ao acima descrito, precisa de atender, para dotar os alunos de uma sólida competência de escrita, à complexidade do processo de escrita enquanto objecto de ensino/aprendizagem.

Fonseca (1994) referindo-se à ausência de uma pedagogia de escrita na língua materna, considera que a aquisição e o desenvolvimento da competência linguística têm de ultrapassar a prática fortuita, não planificada:

*não existem práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para o objectivo da aquisição e consolidação da capacidade de uso escrito da língua. Embora a prática da escrita não esteja ausente das aulas de língua materna, [mas] a sua presença é assistemática, ocasional, não programada. Ora o ensino/aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado (p.150).*

Impõe-se, pois, uma planificação cuidada da situação de escrita, com a explicitação dos objectivos que lhe presidem, a avaliação a que será sujeita e o processo a seguir pelos alunos até à apresentação do produto final – o texto escrito. Aprende-se a escrever escrevendo com frequência, mas a prática da composição escrita para além de uma planificação a nível docente, deve ser apoiada pelo professor com orientações de carácter didáctico, que permitam auxiliar o estudo do processo da escrita, sujeitando o texto produzido a uma apreciação valorativa que procure ir além da revisão ortográfica. A avaliação do texto escrito, encarando-se este como criação individual e não como reprodução de um saber, implica a aplicação desse saber a diferentes situações; importa, pois, que o professor ensine o código de escrita independentemente das intenções e das situações de comunicação em articulação com as dimensões individual, criativa e única que caracterizam a prática da escrita.

Defende Amor (1993) que o professor deve estabelecer padrões e referenciais de desempenho observáveis no domínio da escrita e conduzir os alunos em funções dessas

metas, visto que é ao professor que cabe orientar o ensino/aprendizagem da escrita e avaliá-lo; a orientação docente só será possível, segundo a autora, se este possuir

*ideias claras<sup>34</sup> sobre a escrita, enquanto actividade linguística e cognitiva* (p.109).

E se o processo de escrita for encarado como um processo complexo de construção de sentido que exige:

- um destinatário;
- a representação do que se pretende dizer;
- a selecção do modo como se pretende dizer.

O acto de escrita, em contexto escolar, encontra-se moldado pelas funções que a escola tem enquanto instituição educativa, entre elas a de instruir os alunos em determinadas competências, sem que tenha de atender necessariamente aos parâmetros sociais de construção textual: *quem escreve? para que escreve? a quem se dirige?* Grande parte das situações de escrita vividas na escola, sobretudo na aula de língua materna, para além de escassas, decorrem num ambiente artificial, têm como destinatário privilegiado e (quase) único o professor, que avalia o texto escrito, cuja produção se presta sobretudo a finalidades tais como a demonstração de aquisições, encarando-se, desta forma, a escrita *na sua dimensão de meio ou veículo de transmissão* (Carvalho, 1999a, p.103). Acrescenta este autor que a pedagogia da escrita se encontra

*centrada na ortografia e na transcrição em que a dimensão funcional e comunicativa da língua é desprezada em detrimento da produção de textos descontextualizados, geralmente, descrições, narrativas ou ensaios, em que a artificialidade da sala de aula enquanto contexto de comunicação não se faz sentir* (p.105).

Também Amor (1993) destaca o carácter esporádico, artificial e ambíguo das solicitações à prática da escrita, acrescentando ainda que as consequências dessas ambiguidades encontram-se em critérios de avaliação pouco precisos, porque assentam

---

<sup>34</sup> Fonseca (1994) acrescenta que *um bom domínio da escrita por parte do professor é uma condição necessária mas não suficiente para garantir o êxito de uma pedagogia de escrita. O ensino de uma técnica pressupõe analisar e desmontar o conjunto de operações e processos implicados na sua realização. Uma condição difícil de preencher, no caso da pedagogia de escrita, dada a complexidade e diversidade das operações e processos que o acto de escrever põe em jogo* (p.156)

em características como a *originalidade*, a *criatividade*, que pela sua dimensão pessoal e única se tornam difíceis de medir. Vai mais longe esta autora ao afirmar que

*na escola actual – e mesmo na aula de Português – o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita (p.144).*

A prática de escrita está sobretudo associada a momentos de avaliação o que, na perspectiva de Carvalho (1999a),

*revela o papel do professor como destinatário real e último da maioria das mensagens que se produzem (na aula de língua materna), sobrepondo-se a outros destinatários eventualmente criados com o objectivo de desenvolver, por exemplo, adequação do texto a uma situação de comunicação concreta (p.124).*

Mas ainda que o professor crie um contexto de comunicação, este encontra-se condicionado pelo professor que, na verdade, se assume como efectivo destinatário. Esta circunstância influencia a actuação do aluno que procurará adequar o seu escrito ao professor e à avaliação de que será alvo.

A avaliação da escrita na disciplina de Língua Portuguesa e, sobretudo, no teste escrito privilegia esta prática de apreciação do produto final<sup>35</sup> a que temos aludido, na dupla vertente escrita lúdica/escrita para exposição de conhecimento. Propor, no teste, aos alunos que escrevam sobre um tema ou que relatem experiências pessoais, limitando-se o professor a avaliar o texto, apelando a critérios de avaliação pouco explícitos, faz com que o professor não tenha acesso ao processo de escrita e não consiga avaliar o domínio, por parte do aluno, dos procedimentos de escrita: activação dos seus conhecimentos acerca do tema, organização da informação na estrutura textual esperada, escolha do vocabulário, construção, controlo e revisão do texto até à fase final, em que o aluno considera o texto em estado de ser lido/avaliado pelo professor, no caso do teste escrito, e pelo professor e seus pares quando o texto se presta à partilha na aula.

A tomada de consciência, por parte do professor, destas etapas, o seu exercício e treino com os alunos, o ensino de técnicas de melhoramento e revisão do texto, levarão os alunos a tornarem-se autónomos no domínio da escrita, a reconhecer os múltiplos

objectivos com que (na vida escolar e extra-escolar) terão de escrever e, neste sentido, a compreender a importância de

*apropriar-se das técnicas fundamentais de escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional* (DEB, 2001, p.32).

Os testes escritos deveriam idealmente reflectir este treino diferenciado de técnicas de escrita, da prática da actividade de escrita atendendo às várias etapas do processo que, apelando ao bem conhecido modelo de Hayes & Flower (1981)<sup>36</sup>, são:

- *planificação*: que pode ser feita numa folha de rascunho<sup>37</sup> a entregar ao professor, na qual se aprecie a selecção de informação realizada pelo aluno, a organização e apresentação dos elementos;
- *textualização* ou redacção do texto: construção sintáctica, gestão dos conectores, dos indicadores temporais e das marcas de coesão, as escolhas lexicais, a gestão dos organizadores textuais e a própria construção em parágrafos;
- *revisão*: algo mais do que uma simples leitura para corrigir a pontuação ou a acentuação. Se os alunos habitualmente realizarem esta actividade de releitura, facilmente detectarão ambiguidades, ideias implícitas que devem explicitar, encadeamentos deficientes, inadequações enunciativas, incorrecções sintácticas.

De acordo com Cabral (1994), das etapas acima referidas, a planificação é aquela que normalmente obtém maior atenção, pela análise de textos que *facilita a reflexão sobre as macroestruturas* textuais e, por exemplo, quando se procede à preparação de trabalhos de pesquisa, ainda que se considere apenas a planificação inicial. Nos testes, a planificação encontra, frequentemente, referência no texto seleccionado para avaliar a competência de leitura e no questionário que se lhe subordina, quando o tema e a *tipologia* são similares. Enquanto que a operação de textualização/redacção é

---

<sup>36</sup> Ver Amor, 1993, Cabral, 1994, Carvalho, 1999a, entre outros. Referimos este modelo ainda que a investigação aponte para a inter-relação e recursividade destas etapas. Anna Camps (2003) afirma que *tais operações inter-relacionam-se de modo recursivo, integrando-se umas nas outras de forma complexa e, para além disso, de modos muito diferentes, em função de diversos factores* (p.207)

<sup>37</sup> Ainda que, Carvalho (1999a) diga, que normalmente, os alunos *em vez de planificarem o texto, vão escrevendo notas que mais não constituem do que uma primeira versão, rascunhada, do produto final, mera justaposição de enunciados, demonstradora da dependência ao concreto constituído pelo texto, ou, numa fase um pouco mais avançada, pensarem o texto em função do conteúdo* (p.84).

*a componente que mais absorve o escrevente em desenvolvimento, a ponto de ele praticamente não considerar as outras dimensões do processo (Carvalho, 1999a, p.84).*

A fase de revisão é, na opinião de Manuela Cabral (1994), esquecida no ensino da escrita; entende a autora que é imperioso

*sensibilizar o aluno para a necessidade de objectivar o texto e de tomar distância crítica face ao que escreveu, fornecer-lhe instrumentos que ajudem à análise da sua própria escrita, e facultar-lhe, na aula, momentos especificamente dedicados à revisão, é pois um percurso que se impõe, se queremos que as aquisições relativas à escrita sejam efectivas e contribuam para uma progressão do aluno neste domínio (p.118).*

O professor não acede aos movimentos desenvolvidos pelos alunos na produção do texto solicitado durante a realização do teste, atendendo a que esta actividade ocorre, habitualmente, num período de tempo limitado, além de que a escrita não é a única competência que pretende avaliar. Se tivermos em conta o tempo de realização do teste, factor condicionante, aliado a uma certa tensão/nervosismo próprios deste tipo de actividade, não é difícil prever que alguns alunos cansados de responder a um conjunto considerável de questões, não realizarão a última tarefa ou então responderão de forma inadequada, sob o ponto de vista da planificação/revisão textual, preocupando-se apenas com a redacção e a adequação à solicitação apresentada no teste; estas constatações impõem desde logo um obstáculo à redacção de um texto “bem escrito”. No entanto, se a actividade de escrita ocorrer numa das aulas seguintes, então o professor poderá apreciar com maior segurança a desenvoltura do aluno na aplicação das etapas do processo de escrita, o progresso dos alunos, detectar as dificuldades de cada aluno ou de grupo de alunos; assim sendo, importa criar boas condições para a avaliação da actividade de escrita, conduzindo o aluno à reflexão metalinguística acerca das implicações do carácter diferido da escrita, que exige rigor nas características formais e gramaticais, e ao reconhecimento de que a intencionalidade da construção textual é explicitada através dos

*meios linguísticos e das marcas de referência internas que possam garantir a autonomização do texto em relação ao momento e circunstâncias concretas da sua produção (Fonseca, 1992, p.235).*

Importante, ainda, é a referência a uma tipologia textual, já que como é sabido

*cada tipo de texto assenta numa codificação macro-textual própria que afecta todos os aspectos do texto e cujo conhecimento tem de ser prévio à produção* (Cabral, 1994, p.115).

Por este meio, informa-se o aluno acerca do tipo de texto que se pretende que escreva e explicitam-se os critérios de realização, uma vez que vários dos seus elementos são observáveis, mediante a

*delimitação e a hierarquização, permitindo, assim, a construção de critérios de avaliação de reduzida ambiguidade* (ibidem).

Um ensino sistemático do processo de escrita, centrado no domínio das diferentes fases que o compõem, desenvolvem a capacidade de o aluno reflectir sobre os procedimentos inerentes ao acto de escrever, atendendo progressivamente aos aspectos profundos e característicos de cada *tipo* de texto, como as propriedades da textualidade: conectividade; intencionalidade; aceitabilidade; situacionalidade; intertextualidade e informatividade; a primeira como *componente linguística essencial da textualidade* associa-se à etapa de redacção – centra-se nos mecanismos linguísticos que asseguram a coesão e a coerência do texto; as restantes propriedades, centradas no *locutor e no alocutário, no contexto extra-textual*, na situação de comunicação, no objectivo do texto e no leitor, aparecem sobretudo ligadas às etapas de planificação e revisão (Mateus *et al.*, 1989, Carvalho, 1999a).

Entender a escrita como um processo facilita a resolução dos problemas que os alunos apresentam e facilita a avaliação dos progressos que revelam. Diversificadas são as actividades promotoras da escrita que podem realizar-se na aula de Língua Portuguesa como preparação para o momento de avaliação do acto de escrita:

- estimular a observação e autocontrolo do processo de construção textual nas suas várias etapas;
- propor tarefas que proporcionem a produção, alargamento, a redução e transformação de textos;

- articular a escrita com outras dimensões comunicativas, nomeadamente a leitura<sup>38</sup>;
- fomentar práticas de avaliação formativa de textos.

Para Cassany *et al.* (1997), a prática

*más válida y global para evaluar la capacidad de expresión es la redacción de un texto completo* (p.293).

É fundamental, na opinião daqueles autores, que o professor defina

*con precisión las características del escrito que se pide: tipo (descripción, carta, diálogo, etc) extensión (en número de palabras), destinatario, propósito, tema, etc* (ibidem).

Indicações acerca da natureza do texto, a extensão pretendida, o destinatário podem ser valiosos auxiliares na redacção do texto, especialmente em situação de avaliação como é o momento de realização do teste, porque auxiliam o aluno a situar-se relativamente ao texto que dele se espera, a mobilizar os conhecimentos que possui acerca do tema e da tipologia e, finalmente, auxiliam-no a adequar o texto em função do destinatário e do tamanho solicitado.

---

<sup>38</sup> O Programa da disciplina, nos objectivos que formula para o ensino da escrita determina o aprofundamento da prática de escrita como meio de desenvolver a competência de leitura. Também Cassany *et al.* (1997) afirmam que as *actitudes para la expresión escrita están directamente relacionadas con la lectura y con el placer de leer* (p. 260). Também Fernanda Irene Fonseca (1994) afirma que *a pedagogia da escrita, assumida como tarefa fundamental, é inseparável de outras actividades habituais na aula de língua materna – como a leitura (análise e interpretação de textos), o ensino da gramática, a prática e análise da oralidade – podendo até constituir-se em centro aglutinador delas* (p.167).

## Capítulo III – Práticas de avaliação em Língua Portuguesa: coordenadas de um estudo sobre testes escritos

### 1. Objectivos e pressupostos do estudo

Acreditamos que os testes/provas de avaliação, construídos pelo professor, constituem um privilegiado meio para aceder à compreensão das concepções e práticas de avaliação na disciplina de Língua Portuguesa. O estudo que nos propomos realizar é, portanto, um estudo de natureza inferencial que, partindo da interpretação de enunciados expressos pelos docentes, procura identificar concepções e práticas subjacentes.

Tomamos, pois, como objecto de estudo as concepções e práticas avaliativas do professor de Língua Portuguesa; nesse sentido procuraremos estudar umas e outras, atendendo aos vários domínios da disciplina e à sua manifestação nos testes de avaliação produzidos pelo professor. Constituem ainda objecto deste estudo as respostas de professores a uma entrevista semi-estruturada acerca das concepções e das práticas relativas ao ensino e à avaliação da disciplina.

Orienta a elaboração deste trabalho um objectivo de carácter geral que pretende *caracterizar práticas e concepções de avaliação* e, em segunda instância, de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; este objectivo desdobra-se nos seguintes objectivos específicos:

- identificar a estrutura do teste escrito e os domínios disciplinares contemplados;
- caracterizar e relacionar as representações dos domínios disciplinares avaliáveis através do teste escrito;
- caracterizar concepções de avaliação dos professores de Língua Portuguesa;

Este trabalho de investigação parte, ainda, dos seguintes pressupostos:

- o teste escrito é representativo das práticas de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa;
- o teste de avaliação é espaço de *transcrição/aplicação* de conhecimentos de natureza metalinguística e metatextual e de verificação de habilidades linguísticas.



## 2. Definição do *corpus*

A decisão de analisar os testes de avaliação produzidos pelos professores da disciplina decorre da consideração das potencialidades que oferecem como conjunto de textos pedagógicos. Os instrumentos de avaliação constituem um discurso acerca do ensino/aprendizagem e a sua interpretação permitirá descobrir concepções e práticas avaliativas, identificar pressupostos, preocupações e prioridades docentes, construir uma representação da disciplina enquanto campo de transmissão e aquisição de saberes e, com base nessa representação, aceder a práticas/representações acerca do ensino e da aprendizagem do português.

O *corpus* seleccionado para este estudo é constituído por testes e provas globais realizados numa escola básica do distrito de Braga. Estes instrumentos de avaliação distribuem-se pelos três anos de escolaridade, do 3º Ciclo de Ensino Básico repartindo-se do seguinte modo:

- trinta testes do 7º ano, realizados entre 1995 a 2002, descritos como [Tn; 7ºano];
- trinta testes do 8º ano realizados entre 1994 a 2002, descritos como [Tn; 8º ano];
- trinta testes do 9º ano realizados entre 1996 a 2002, descritos como [Tn; 9º ano];
- vinte e uma provas globais construídas entre 1996 a 2002, descritas como [PGn].

A análise realizada não contempla variáveis cronológicas, não sendo nossa intenção estabelecer relações entre os anos lectivos em que foram produzidas e as características dos testes. Em primeiro lugar, porque nem todos os testes têm expresso o ano de produção, em segundo lugar, por considerarmos que o período de tempo a que se reportam não transporta dados relevantes para este estudo, por situar-se afastado de momentos chave de mudanças no campo educativo, seja a Reforma concretizada em 1991, seja a Reorganização Curricular apenas concretizada a partir de 2002 no sétimo ano do 3º ciclo.

Para além dos testes de avaliação, o *corpus* de análise é constituído por entrevistas realizadas a professores, autores de parte dos testes de avaliação analisados e outros docentes da escola em causa, chamados a pronunciarem-se acerca de vários aspectos inerentes ao funcionamento da disciplina e das opções que tomam aquando da construção do teste escrito.

A escola onde foram recolhidos os instrumentos de avaliação possui cerca de cento e vinte professores, sendo o Departamento de Língua Portuguesa constituído por vinte e um docentes, o que o torna um dos maiores departamentos daquela escola. A escola situa-se num meio misto rural /citadino que, no entanto, inclui freguesias muito carenciadas.

Da leitura das *fichas sócio-económicas* (disponibilizadas pelos Directores de Turma para este estudo) preenchidas pelos alunos no início do ano lectivo, verifica-se que são poucos os encarregados de educação que possuem mais do que a escolaridade obrigatória (6º ano) e muitos os que nem a instrução primária têm completa; não será por isso de estranhar as baixas expectativas manifestadas pelos educandos face à escola e à vida profissional, nem a ausência de acompanhamento familiar na realização de tarefas escolares, como revelam os dados expressos nas ditas fichas. Os dois últimos aspectos condicionam o processo de ensino/aprendizagem, bem como a construção dos testes de avaliação pelos professores<sup>39</sup>, pois sabem que muitos dos seus alunos, para além de não usufruírem de auxílio familiar, têm de trabalhar seja nos campos da família, seja em estabelecimentos comerciais, não só aos fins-de-semana, como durante o período pós-aulas, não lhes restando muito tempo para se dedicarem às tarefas escolares.

### **3. Metodologia de análise**

A análise de conteúdo<sup>40</sup> a que submeteremos os testes escritos considera três dos domínios constitutivos da disciplina de Língua Portuguesa:

- o domínio da leitura;
- o domínio da escrita;
- o domínio do funcionamento da língua.

---

<sup>39</sup> Atitudes reveladas no relato de experiências e práticas, sobretudo em Conselho de Turma e *conversas* na sala de professores.

<sup>40</sup> Apoiámo-nos na definição que apresenta Jorge Vala (1986) acerca desta *técnica de tratamento de informação: trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização- atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise* (p.104)

Para cada um dos domínios em causa definimos categorias analíticas de modo a procedermos a uma descrição rigorosa e objectiva dos testes. Na definição das diferentes categorias apoiámo-nos em propostas de diferentes autores, a que nos referimos anteriormente, aquando da delimitação do quadro conceptual. A análise dos enunciados dos testes/provas escolhidos comporta diferentes momentos, atendendo desde a organização do instrumento aos domínios da disciplina neles representados, a saber:

- estrutura do teste/prova;
- distribuição dos itens pelos domínios da disciplina que figuram nos testes/provas;
- domínio da leitura: textos; autores; enquadramentos textuais, operações de leitura e dimensões textuais;
- domínio do funcionamento da língua: conceitos gramaticais e tarefas metalinguísticas activadas pelas instruções;
- domínio da escrita: instruções para produção de texto; indicação do destinatário; tipo de texto solicitado, relação entre o texto a produzir e o texto que figura no enunciado.

A necessidade de fazer uma descrição da estrutura do teste e de proceder à análise da distribuição dos itens que o compõem justifica-se, em primeiro lugar, por orientar o processamento da sua análise em função da presença dos três domínios da disciplina - leitura, funcionamento da língua e escrita - de que a organização dos testes é representativa e, em segundo lugar, permitir ainda caracterizar a representação dos professores acerca do ensino/avaliação na disciplina de Língua Portuguesa.

Os dados obtidos a respeito dos momentos supramencionados são objecto de descrição em função dos sistemas de categorias apresentados no ponto quatro.

## 4. Dispositivo de análise

### 4.1. Categorias analíticas para a caracterização das práticas avaliativas de leitura

A descrição do domínio da leitura nos testes/provas, que marcadamente predomina nos instrumentos de avaliação, será feita atendendo a quatro momentos fundamentais. Momentos que se baseiam na caracterização que no enquadramento teórico deste estudo fizemos da leitura na disciplina de Língua Portuguesa:

1. **Objectos de leitura:** este momento da análise processa-se em três fases, considerando-se os textos, enquanto *fragmento textual* ou *texto completo*, os *autores* e os *textos-objecto* presentes nos testes escritos e nas provas globais.

2. **Enquadradores textuais:** pretende-se analisar as características dos enquadradores que ocorrem nos questionários do teste escrito.

3. **Operações de leitura:** pela análise das operações de leitura implicadas nos itens dos testes, visa-se obter informação sobre o processo de construção do leitor.

4. **Dimensões textuais:** a leitura dos diferentes *tipos* de texto pode implicar diferentes intenções de leitura, diferentes estratégias leitoras e, ainda, a mobilização de conhecimentos relativos à teoria do texto. É intenção, neste momento, analisar a presença/ausência de conceitos relativos ao texto literário e ao texto utilitário como: as categorias da narrativa; a intencionalidade e adequação comunicativa; os recursos estilísticos e dimensões específicas de alguns textos estudados no nono ano.

Passemos, então, a considerar mais analiticamente cada uma das categorias mencionadas.

#### 4.1.1. Objectos de leitura

Para a descrição dos **Objectos de leitura**, definimos categorias de análise relativas aos textos (no sentido em que correntemente é usado em situação pedagógica) presentes nos testes/provas de avaliação, considerando para a sua categorização a utilização ou de *fragmentos textuais* ou do *texto completo*. Aguiar e Silva (1990b) sugere uma definição de texto afirmando que este

*constitui um objecto sintáctico e semântico, dotado de uma certa intencionalidade pragmática, que um emissor/autor realiza através de um acto de enunciação (...) regulado pelas normas e convenções do sistema semiótico e que os seus receptores/leitores decodificam e interpretam, utilizando códigos apropriados e estratégias hermenêuticas adequadas. (p.187-188).*

Sob a denominação *texto completo* consideram-se pequenas notícias (textos de imprensa), anúncios publicitários, banda desenhada, contos populares, poemas, episódios completos da narrativa épica e cenas completas do *Auto da Barca do Inferno* (no caso do 9º ano), estes últimos habitualmente lidos na tradição pedagógica como textos autónomos.

Nos *fragmentos textuais* incluem-se excertos de obras de leitura integral ou outros excertos textuais, pertença de textos narrativos e textos dramáticos, com a indicação de supressão textual ou que conhecemos como pertencendo a obras, que pela sua extensão, não poderiam ser apresentadas na íntegra no teste de avaliação<sup>41</sup>; considerou-se ainda como *fragmento* partes dos episódios de *Os Lusíadas* ou partes de cenas *O Auto da Barca do Inferno*, ainda que eventualmente despidos de marcações formais identificadoras de excertos.

Pressupondo que o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos se apoia na variedade de textos trabalhada na aula de Língua Portuguesa, tendo como objectivo consciencializar o aluno dos diferentes recursos da língua, possibilitando-lhe a exploração desses recursos no sentido de obter a capacidade de se adequar às circunstâncias que determinam a especificidade *tipológica dos discursos* (Fonseca, 1994), a segunda fase da análise dos **Objectos de leitura** visa considerar os tipos de textos presentes nos testes de avaliação, os *textos-objecto* de trabalho. A autora atrás referida acrescenta que todos os discursos devem ter o seu lugar na aula de língua materna mas que, no entanto *não têm todos o mesmo lugar, nem ocupam todos o mesmo espaço*, podendo reger-se a sua maior ou menor importância *por critérios vários...*(Fonseca, 1994, p.152). Interessa então estudar os *tipos* de textos predominantes nos testes escritos de avaliação e averiguar o papel que desempenham na avaliação da competência de leitura.

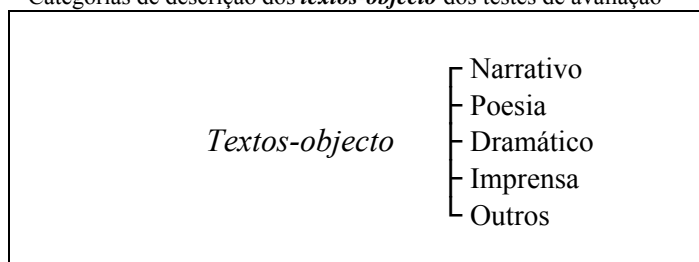
---

<sup>41</sup> Excertos de obras de leitura obrigatória ou recomendada, como o *Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia Andresen, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá. Uma história de Amor*, de Jorge Amado ou ainda *O Tesouro*, de Eça de Queirós.

Para a descrição dos *tipos* de texto presentes nos testes escritos seguiremos de perto a divisão proposta por Dionísio (2000); todavia, não a consideramos na totalidade das suas categorias, tendo sido estipuladas cinco categorias que procuram abarcar a globalidade/a pluralidade dos textos e as finalidades avaliativas que subjazem à sua presença no teste escrito. O quadro 1 (ver página seguinte) apresenta classificação definida para descrição dos *textos-objecto*.

### Quadro 1

Categorias de descrição dos *textos-objecto* dos testes de avaliação



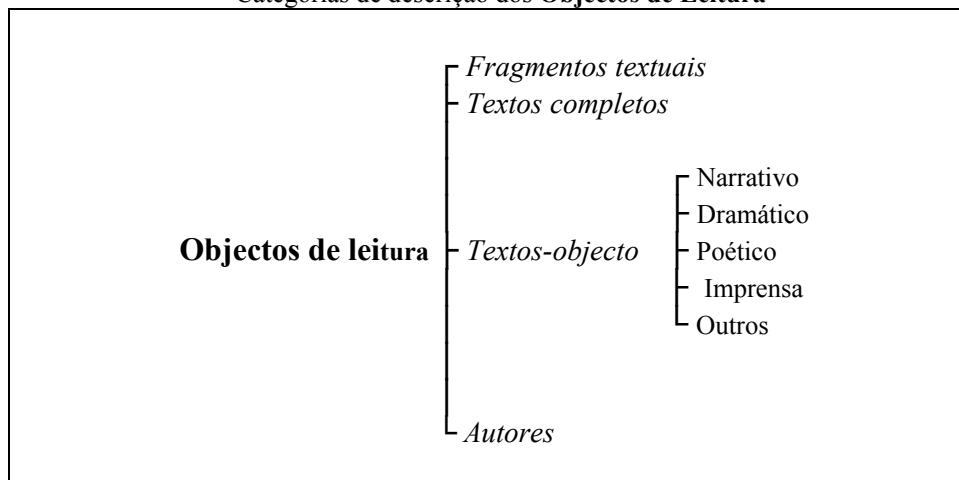
A classificação que seguimos, para além de conhecida e autorizada, é validada pelo uso de denominações idênticas às utilizadas no campo pedagógico. Convém, no entanto, esclarecer que na categoria Texto Narrativo incluímos os textos em prosa e a narrativa épica no 9º ano; nos 7º e 8º anos, sob a classificação Imprensa, incluem-se pequenas notícias, enquanto que as BDs e o anúncio publicitário caberão na categoria Outros.

O ensino/aprendizagem da língua passa pelo contacto com textos e autores exemplares, identificados como representantes da cultura veiculada pela escola e pela disciplina. Nesse sentido, os *autores* dos textos seleccionados pelos professores merecem uma atenção particular, no intuito de identificar preferências autorais, na sua relação com as sugestões do texto programático e com o *texto-objecto*. Importa ainda analisar a assiduidade de determinados autores e textos, atendendo às actividades apresentadas e às dimensões textuais mobilizados na interpretação.

Em síntese, apresentam-se no quadro seguinte, as categorias analíticas contempladas na dimensão **Objectos de Leitura**.

## Quadro 2

### Categorias de descrição dos **Objectos de Leitura**



### 4.1.2 Enquadradores textuais

Num estudo a que já aludimos anteriormente, Dionísio (2000) ocupou-se, para além da análise dos questionários propostos pelo manual, dos *enquadradores discursivos* que frequentemente acompanham aqueles e a que já nos referimos na primeira parte deste trabalho.

Os *enquadradores*, definidos como *actos de natureza primordialmente informativa*, também se encontram, embora em pequeno número, nos questionários dos testes de avaliação construídos pelo professor de Língua Portuguesa. Neste caso, servem de guia/orientação do aluno, auxiliando-o a situar-se em relação à interpretação textual pretendida:

*Para o Abílio e certamente respectiva família, o exame era um facto importante.*

Justifica esta afirmação com elementos do texto.

[T3; 7º ano]

*O Frade sabe reagir à recusa do lavrador.*

O que se propõe fazer?

[T19; 8º ano]

*A narração da viagem começa “in medias res”.*

O que entendes por esta expressão?

[T20; 9º ano]

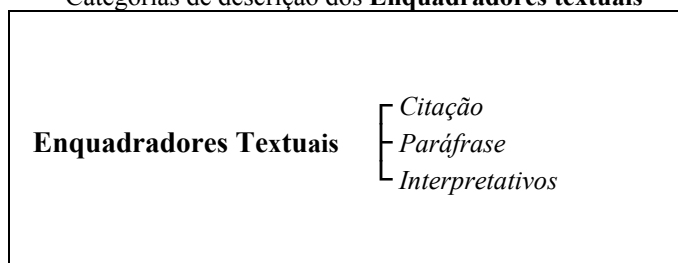
Por vezes, o enquadrador e a questão distinguem-se pela numeração que os acompanha, outras vezes sucedem-se sem outro elemento distintivo, além da pontuação que termina os enunciados.

Os *enquadradores*, não sendo tão abundantes nos testes escritos como nos manuais que Dionísio (2000) analisou, exercem um papel importante no direccionamento da resposta para uma leitura pré-determinada pelo autor do teste de avaliação. A descrição dos *enquadradores* seguirá a proposta daquela autora, porém considerando apenas os **Enquadradores textuais**, entendidos como aqueles enunciados que se pronunciam sobre o texto<sup>42</sup>. Pretende-se, então, observar a natureza destes actos discursivos que o professor utiliza para contextualizar o significado do texto, de acordo com as opções apontadas no quadro 3:

- transcrição de informação textual ou *citação*;
- reorganização da informação textual sob a forma de *paráfrase*;
- interpretação da informação textual (enquadrador *interpretativo*)

### Quadro 3

Categorias de descrição dos **Enquadradores textuais**



#### 4.1.3. Operações de leitura

Pela análise das questões colocadas nos testes de avaliação, poderemos concluir, com alguma evidência, quais as capacidades e conhecimentos que são objecto privilegiado de avaliação, partindo nós de outro pressuposto – aquele que radica na

<sup>42</sup> A autora propõe um quadro de categorias descritivas que inclui enquadradores interpessoais, extratextuais, paratextuais e textuais. Os primeiros são definidos como enunciados que estabelecem uma relação entre os sujeitos; os enquadradores extratextuais são enunciados através dos quais os autores *afirmam e transmitem saberes acerca do mundo, da língua, também dos autores e das obras*; por último, os enquadradores paratextuais *referem-se a aspectos da edição, apresentação, etc* (p.154 e seguintes).



certeza de que essas questões configuram determinadas práticas de leitura, permitindo-nos também a realização de inferências acerca dos objectivos do ensino e aprendizagem da leitura na aula de Língua Portuguesa.

Deste modo, procedemos à categorização das **Operações de leitura** que sujam às questões apresentadas nos testes escritos. Mais uma vez nos socorremos da proposta de Dionísio (2000) que propôs, para a análise dos questionários presentes no manual de Língua Portuguesa, um quadro de operações que se ajusta ao trabalho que pretendemos desenvolver.

A primeira categoria analítica definida para descrição das **Operações de leitura** é a *Identificação*, patente nas instruções que requerem da parte do aluno a recolha de informação textual. Questões como a que se segue, dadas as condições específicas em que é realizada, decorrente do facto da informação solicitada estar explícita, pedem ao aluno/leitor o reconhecimento de informação entendida como elementar, pelo professor, para a compreensão do texto:

*Como se anuncia na vila a chegada do fogueteiro?*  
[T1; 7º ano]

Se entendermos que uma das intenções do autor do teste escrito é verificar o conhecimento do aluno acerca do funcionamento do texto, compreende-se a presença de instruções que activam a *Mobilização* de conhecimentos adquiridos. Esta operação de leitura é sugerida em questões como:

*Que tipo de caracterização (de personagens) domina neste texto? Justifica.*  
[T8; 8º ano]

A justificação das respostas dadas é uma tarefa comum nos questionários para interpretação textual, ou seja, pedir ao aluno que justifique o seu raciocínio, o porquê da resposta dada. A *Justificação* será então a terceira categoria a ter em conta na análise das operações de leitura e encontra-se em questões como a anterior ou ainda:

*O autor desta proeza quem é? Justifica a tua resposta.*  
[10; 9º ano]

A classificação de termos ou conceitos textuais e a explicitação da função que desempenham no texto é outra operação frequente. Deste modo, a *Classificação* será uma categoria a considerar na análise dos testes escritos. Esta operação encontra-se

principalmente nas questões acerca do narrador, sua participação ou presença na acção, como ilustra o exemplo abaixo:

*Classifica o narrador do texto quanto à sua presença, justificando com palavras tuas e com elementos textuais.* [T5; 7º ano]

Apesar de a leitura escolar surgir fortemente condicionada pela orientação que o professor lhe dá e incute nos seus alunos, espera-se que seja crítica, permitindo aos alunos/leitores comparar e relacionar o texto com outros elementos, nomeadamente o seu conhecimento do mundo; categorizaremos, então, estas tarefas sob a denominação de *Juízos de Valor*<sup>43</sup>. Tal operação encontra-se, por exemplo, em:

*Explica, por palavras tuas, os motivos da escolha de Ulisses..*  
[T2; 9ºano]

O movimento de *Síntese*, que pede ao aluno a escolha de informação, generalizações e organização da informação, será considerado sempre que ao aluno se coloquem questões tais como:

Neste poema, há a referência a dois espaços. *Explica, utilizando expressões do texto, aquele que justifica o título.*  
[T1; 9ºano]

*Explica por palavras tuas as seguintes frases: “Falaram de homem para homem. Sim, senhor, de homem para homem, e o Constantino sabe bem o que custou essa conquista”.*  
[T4; 8º ano]

A *Inferência*, que implica a formulação de conclusões por parte do aluno em relação ao *não dito*<sup>44</sup> no texto, obrigando a um trabalho inferencial de procura de significados subjacentes ao conteúdo do mesmo, corresponde à sétima categoria à luz da qual classificaremos questões como:

*Explica a utilização das aspas no último verso da terceira estrofe.*  
[T1; 9º ano]

---

<sup>43</sup> Dionísio (2000) afirma que o Juízo de Valor *sobre um texto é não só desenvolver capacidades verbais específicas como também desenvolver as medidas de critério necessárias para o estabelecimento de relações e comparações entre os elementos com que os alunos são confrontados* (p. 187).

<sup>44</sup> De acordo com Eco (1986), o “não dito” à superfície do texto deve ser actualizado ao nível do conteúdo (p. 36).

A água também pode ser boa para o coração. *Esclarece a importância desta afirmação.*

[PG14]

Há questões nos testes de avaliação que dependem exclusivamente do aluno e do seu entendimento acerca do texto e que, a nosso ver, não cabem em nenhuma das categorias anteriormente definidas; questões como as que pedem ao aluno a atribuição de um título ao texto lido serão incluídas na categoria *Outras*. É pequeno o número de testes que solicitam este tipo de tarefa, encontrando-se, sobretudo, no 7º ano de escolaridade.

Nos questionários surgem, por vezes, questões que activam mais do que uma operação de leitura, pelo que as incluímos nas respectivas categorias, como no exemplo que apresentamos:

*Sorën conseguiu os seus objectivos? Justifique a sua resposta.*

[PG1]

Esta questão, que na verdade equivale a duas, activa duas operações de leitura. A primeira solicita o reconhecimento da informação expresso por meio de um enunciado de tipo afirmativo ou negativo, a segunda implica a recolha, no texto, dos elementos justificativos da resposta anterior. Neste caso, as operações consideradas são, respectivamente, a *Identificação* e a *Justificação*.

Outras questões implicam a mobilização de conhecimentos e o reconhecimento de informação textual como o exemplo abaixo apresentado que prevê a identificação de um episódio da narrativa camoniana e obriga à *Mobilização* de conhecimentos adquiridos, em contexto de sala de aula, sobre a estrutura interna da obra em causa para, assim, poder situar as ditas estâncias:

*Localiza as estâncias apresentadas no contexto da obra a que pertencem.*

[PG17]

Há, ainda, questões que se encontram organizadas em alíneas mas que, no entanto, sugerem apenas uma operação de leitura:

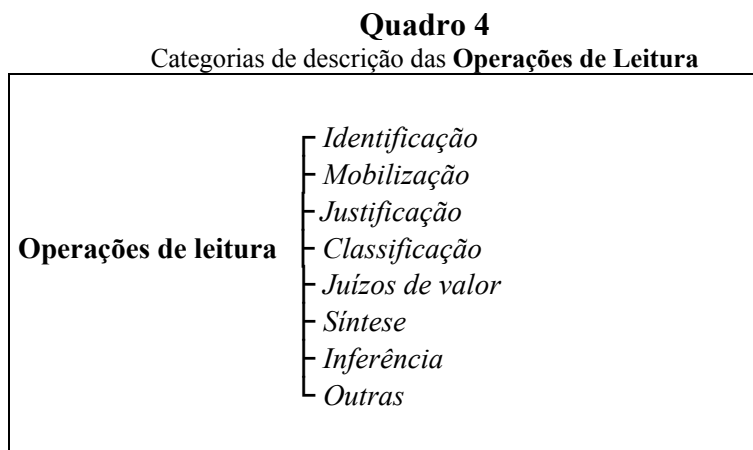
*Explica o valor das seguintes frases:*

a) *De repente, tomado de uma ansiedade, teve pressa de carregar os alforges.*

b) *Socorro! Alguém! Rostabal!*

[T8; 9º ano]

No quadro seguinte, apresentam-se as categorias definidas para a descrição das **Operações de Leitura** activadas pelas questões presentes nos testes/provas de avaliação.



#### 4.1.4. Dimensões Textuais

No estudo dos textos, há complexos de conceitos que frequentemente lhe aparecem associado, entre eles, por exemplo, as vulgarmente chamadas “características textuais”.

Tomando como base os textos programáticos e referenciais da teoria do texto, definimos categorias que nos permitem analisar e compreender a ocorrência das dimensões associadas aos vários textos incluídos nos testes de avaliação.

O quadro 5 dá conta das categorias descritivas para análise das **Dimensões Textuais** relativas ao texto narrativo<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Aguiar e Silva (1990a) entende que o texto narrativo *se especifica por existir nele uma instância enunciativa que relata eventos reais ou fictícios que se sucedem no tempo (...) originados ou sofridos por agentes antropomórficos ou não, individuais ou colectivos e situados no espaço do mundo empírico ou de um mundo possível* (p. 597-598); Ducrot e Todorov (1991) referem que a narrativa *é um texto com temporalidade representada* (p. 353).

## Quadro 5

Categorias para análise das **Dimensões Textuais** - texto narrativo

<b>Texto Narrativo</b>	
<i>Acção:</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>└ Relevância dos Acontecimentos</li><li>└ Estrutura da Sequência Narrativa</li><li>└ Organização das Acções</li></ul>
<i>Espaço:</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>└ Localização</li><li>└ Caracterização</li></ul>
<i>Tempo:</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>└ Localização</li><li>└ Relevância para o decorrer da acção</li></ul>
<i>Personagem:</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>└ Relevo (protagonista/secundária/figurante)</li><li>└ Caracterização</li><li>└ Comportamentos</li></ul>
<i>Narrador:</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>└ Presença</li><li>└ Posição</li></ul>
<i>Discurso:</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>└ Distinção entre os diferentes modos</li><li>└ Exemplificação</li></ul>
<i>Estilo:</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>└ Identificação</li><li>└ Valor expressivo</li></ul>
<i>Obra:</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>└ Estrutura</li><li>└ Definições</li></ul>

Destacadas em *itálico* encontram-se as categorias genéricas que, atendendo à sua abrangência, dividimos em subcategorias. Estas subcategorias dizem respeito, por exemplo: à presença de narrador, que permite a classificação em presente/ausente e objectivo/subjectivo, à identificação dos acontecimentos relevantes e do esquema narrativo<sup>46</sup> ou, ainda à identificação de personagens e do relevo do seu papel na acção.

Não consideramos necessário expor o significado de cada uma das categorias e dos conceitos que lhe estão na origem porque umas e outros são comumente utilizados no estudo do texto narrativo; destacamos, no entanto, a categoria *Discurso* que inclui a indicação/distinção dos modos de apresentação do discurso narrativo, à qual podem aparecer associados exemplos elucidativos.

O estudo da narrativa camoniana, dada a relevância que assume no 9º ano, sugere o uso de categorias específicas, embora as categorias definidas abarquem plenamente os conceitos que normalmente se ensinam e se aprendem na aula de Língua Portuguesa

<sup>46</sup> Toda a narrativa conta uma história, na qual a situação inicial é modificada por um ou mais acontecimentos, desenvolvendo-se a acção até à sua resolução (situação final), é a este esquema que nos referimos e que, nas categorias de análise, definimos como Estrutura da sequência narrativa.

acerca daquela obra. Contudo, e com o objectivo de traduzir a complexidade e especificidade próprias do ensino/aprendizagem e avaliação desta obra, acrescentamos à categorização anterior para a descrição das **Dimensões Textuais** do texto narrativo, a classificação *Obra*, que dividimos em duas subcategorias:

- *Estrutura*: nesta subcategoria incluem-se questões relativas à contextualização de excertos/episódios e questões que visam a verificação de aquisições acerca de aspectos estruturais da epopeia: estrutura externa/interna, identificação de episódios mitológicos, simbólicos, líricos e bélicos; planos da narrativa; o maravilhoso pagão; o herói.
- *Definições*: nesta subcategoria incluem-se as instruções que implicam a indagação de aprendizagens sobre: a noção de epopeia; os objectivos de produção do texto épico; o significado da expressão *in medias res*.

A categorização anterior serve ainda a descrição de algumas questões colocadas acerca das narrativas integrais leccionadas no 9º ano, nomeadamente aquelas que pedem ao aluno a identificação do *texto-objecto* e a sua inserção na obra.

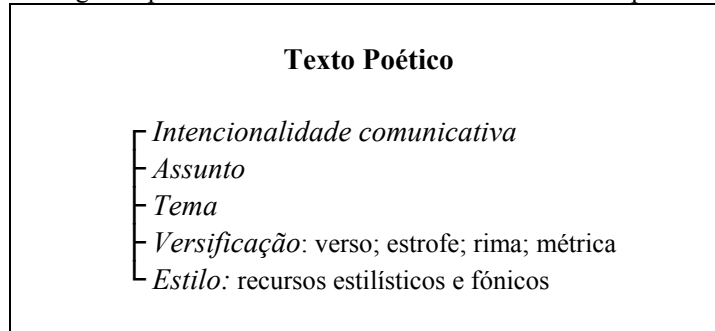
O texto poético representa o mundo interior, subjectivo, distinguindo-se, assim fundamentalmente do narrativo e do dramático, motivando conhecimentos diferenciados. O texto poético define-o Aguiar e Silva (1990b) dizendo que a

*poesia lírica não se enraíza no anseio ou na necessidade de descrever o real empírico, físico e social, circunstante ao eu lírico, nem no desejo de representar sujeitos independentes deste mesmo eu ou de contar uma acção em que se oponham o mundo e o homem ou os homens entre si. Enraíza-se, em contrapartida, na revelação e no aprofundamento do eu lírico (p. 193).*

As categorias analíticas definidas para descrição das dimensões próprias deste *tipo* de texto procuram ir de encontro à especificidade destes texto expressa também nos questionários do teste escrito. No quadro 6, apresenta-se a classificação descritiva das dimensões concernentes ao texto poético, que ocorre nos testes em número muito pequeno e unicamente nos 8º e 9º anos de escolaridade.

## Quadro 6

Categorias para análise das **Dimensões Textuais** - texto poético



Para descrição das dimensões envolvidas na avaliação de conhecimentos sobre o texto poético consideramos como primeira categoria a *Intencionalidade comunicativa*, visto que compreender a revelação do sujeito lírico implica entender a intenção que comanda essa manifestação subjectiva, à luz da concepção do texto literário como texto que contém em si uma multiplicidade de sentidos (Aguiar e Silva, 1990b, p.229 e seguintes). A categoria *Assunto* designa as questões que solicitam a atribuição de significados à totalidade ou a parte do poema; o sentido de frases, versos ou estrofes tomados no seu conjunto; o valor de um ou outro vocábulo.

Intimamente relacionado com a mensagem do poema encontra-se o *Tema* ou ideia fundamental, porque é em volta dele que o assunto do texto se desenrola. Desta forma, não poderíamos deixar de o considerar na análise das solicitações.

O texto lírico atendendo às suas características não dispensa o estudo de algumas marcas distintivas que lhe conferem expressão como: o verso, a rima, o ritmo, os recursos estilísticos; as categorias *Versificação* e *Estilo* pretendem descrever as perguntas que surgem associada ao estudo da poesia em contexto escolar e que têm como objecto as noções de versificação, os recursos estilísticos e o seu valor na obra poética.

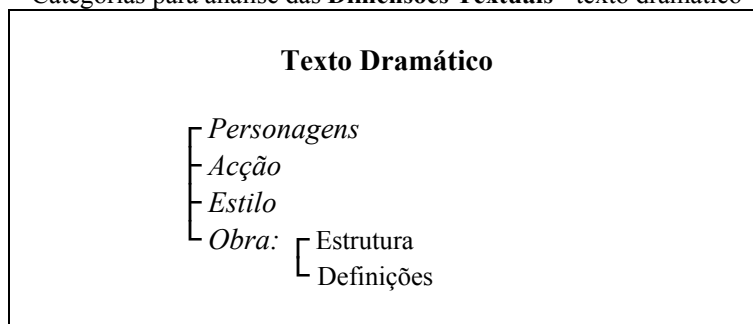
A classificação das dimensões respeitantes ao texto dramático<sup>47</sup> atende apenas a quatro dimensões do estudo deste tipo de texto e que são representativas da leitura e avaliação que possivelmente se efectua na disciplina de Língua Portuguesa.

---

<sup>47</sup> Texto que se caracteriza pela ocultação do autor textual, *dissimulado, quer em relação às personagens, quer em relação aos receptores do texto, cabendo às personagens, aos agentes da história apresentada, que comunicam entre si e com os receptores do texto, a assunção da responsabilidade imediata e explícita, sem mediadores intratextuais, dos actos de enunciação* (Aguiar e Silva, 1990b, p. 204).

O quadro 7 dá conta da classificação das **Dimensões Textuais** relativas ao texto dramático.

**Quadro 7**  
Categorias para análise das **Dimensões Textuais** - texto dramático



A categorização anterior deve, ainda, ser lida tendo em conta o ano de escolaridade a que se reporta – o 9º ano que, ao nível do texto dramático, comporta uma única obra: um auto vicentino que, no caso dos instrumentos em análise, é o *Auto da Barca do Inferno*. O reduzido número de categorias definidas prende-se com as características do auto em estudo e apoia-se na planificação disciplinar para a leccionação deste texto, na qual se destaca a aquisição de conhecimentos acerca de:

- símbolos caracterizadores;
- características do texto vicentino;
- funcionalidade da ironia no texto vicentino;
- finalidade da crítica social: sátira e intemporalidade da crítica;
- recursos da crítica vicentina...

Esta informação prende-se com a especificidade do auto e encontra eco nos testes/provas elaborados para medir o nível de aquisição acerca dessas peculiaridades do *Auto da Barca do Inferno*.

A categoria *Personagem* descreve perguntas que têm como objecto o papel das personagens e a posição que assumem diante do espectador: juízes, acusado ou virtuoso;



a sua caracterização e os comportamentos que evidencia. Insere-se na categoria *Acção*<sup>48</sup> a variedade de questões sobre a acusação/defesa das personagens; itinerário cénico.

A categoria *Obra*, que dividimos em duas subcategorias *Estrutura* e *Definições*, procura descrever a presença de instruções sobre:

- a intenção crítica existente nas cenas em estudo;
- estrutura do auto e das cenas;
- identificação/contextualização de extractos de cenas;
- conceito de personagem – tipo, sátira.

Os três primeiros aspectos descrevem-se a partir da subcategoria *Estrutura* por se referirem a aspectos estruturais do texto; o último inclui-se na subcategoria *Definições*, por solicitar a definição de conceitos associados ao auto.

Os processos estilísticos merecem uma atenção especial porque desempenham, neste texto, uma função específica, encontrando-se no auto com a finalidade de provocar o riso, de dinamizar a acção; por isso, na categoria *Estilo* cabem as instruções para a identificação/exemplificação dos processos de que Gil Vicente lança mão para caricaturar as personagens e dinamizar a sua peça: cómicos, ironias, jogos de palavras.

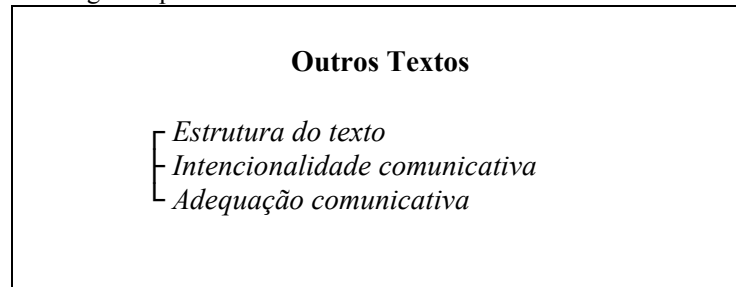
Os textos de imprensa e os anúncios publicitários são em número muito reduzido nos testes, ocorrendo, como já tivemos oportunidade de referir, nos 7º e 8º anos. O próprio programa dedica-lhes pouco espaço e apresenta poucos conteúdos a leccionar relativamente a eles. Daqui resulta a definição de apenas três categorias para descrição das dimensões próprias destes textos, apresentadas no quadro 8 (ver página seguinte).

---

<sup>48</sup>No Texto Dramático, tal como no Texto Narrativo, também *se representam sequências de eventos, provocados ou sofridos por agentes e que se desenvolvem num determinado tempo e num determinado espaço* (Aguiar e Silva, 1990b, p.205).

## Quadro 8

Categorias para análise das **Dimensões Textuais** - outros textos<sup>49</sup>



No estudo dos diversos *tipos* de texto, é incontornável a consideração das particularidades que caracterizam cada uma. As questões que pedem ao aluno que demonstre o seu conhecimento acerca destas características levaram-nos à definição da categoria *Estrutura do texto*, que encontramos em questões como:

*Destaca o título e o antetítulo da notícia.*

[T4; 7º ano]

*Porque é que a BD é designada como linguagem mista?*

[T7; 8º ano]

A *Intencionalidade Comunicativa* reporta-se ao intento que preside à produção daqueles textos, conforme sejam notícias, anúncios publicitários ou BDs. A estes textos subjaz uma mensagem que o aluno deve interpretar, dando a conhecer a sua interpretação pelas respostas às instruções presentes nos testes.

A designação *Adequação Comunicativa* associa-se sobretudo ao texto publicitário. Enquanto que a categoria anterior remete para a intenção textual, ou seja, para a mensagem transmitida pela notícia, pelo anúncio publicitário ou pelas BDs, a *Adequação Comunicativa* procura descrever as perguntas que visam verificar o conhecimento do aluno acerca da correspondência entre os elementos, designadamente o texto verbal e o texto icónico, que constituem o anúncio publicitário, tendo em conta a intenção do sujeito emissor e o efeito que pretende produzir nos sujeitos receptores.

---

<sup>49</sup> Na definição desta categoria socorremo-nos da designação do Programa da disciplina que inclui os textos de imprensa: notícia, crónica, reportagem e ainda o anúncio publicitário e a banda desenhada. Nesta parte do trabalho, seguiremos esta categorização por uma questão de funcionalidade, embora a classificação que apresentámos anteriormente estabeleça a separação entre textos de imprensa, anúncios publicitários e BDs.

#### **4.2. Categorias de análise para a caracterização das práticas avaliativas do conhecimento metalinguístico**

A análise das solicitações referente à avaliação dos conhecimentos sobre a língua efectua-se em dois momentos, considerando a caracterização do ensino da gramática efectuada na primeira parte deste estudo:

1. identificação dos níveis de descrição em que se inserem as actividades propostas;
2. identificação e caracterização das operações metalinguísticas activadas pelas instruções docentes.

A abordagem dos aspectos anteriores terá em conta a articulação estabelecida entre eles dentro do próprio teste de avaliação.

No que respeita ao primeiro aspecto, as categorias de análise consideradas foram definidas com base na conjugação das propostas programáticas e das propostas de algumas gramáticas escolares para o 3º ciclo. A razão da escolha destes textos como referenciais prende-se com o papel regulador/orientador que desempenham na prática didáctico-pedagógica do professor de Língua Portuguesa, função a que nos referimos na primeira parte deste trabalho; do confronto entre aqueles referentes e as características do nosso objecto de trabalho resultaram as categorias apresentadas no quadro 9.

## Quadro 9

### Categorias para análise das solicitações acerca do conhecimento metalinguístico

<p><b>I. Escrita e Ortografia</b></p> <p>1) Emprego de vogais e consoantes</p> <p>1.1 Relação fonética e gráfica entre as palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Homonímia</li><li>b) Homografia</li><li>c) Homofonia</li><li>d) Paronímia</li></ul> <p>2) Pontuação</p> <p><b>II. Lexicologia</b></p> <p>1) Origem e evolução do Português:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Via erudita e via popular</li><li>b) Palavras divergentes e palavras convergentes</li><li>c) Processos fonéticos</li></ul> <p>2) Processos de formação de palavras</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Derivação</li><li>b) Composição</li><li>c) Onomatopeias</li><li>d) Família de palavras</li><li>e) Campo lexical</li><li>f) Renovação do léxico</li></ul> <p><b>III. Morfologia</b></p> <p>1) Classe de palavras</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) <i>Substantivo</i></li><li>b) <i>Adjectivo</i></li><li>c) <i>Determinante</i></li><li>d) <i>Pronome</i></li><li>e) Numerais</li><li>f) <i>Verbos:</i><ul style="list-style-type: none"><li>• Flexão verbal</li><li>• Conjugação</li></ul></li><li>g) <i>Advérbio</i></li><li>h) <i>Preposição</i></li><li>i) <i>Conjunções</i></li><li>j) <i>Interjeições</i></li></ul> <p><b>IV. Sintaxe</b></p> <p>1) Tipos de frase</p> <p>2) Formas de frase</p> <p>3) Coordenação e subordinação</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Classificação/transformação de orações</li></ul> <p>4) Funções sintácticas</p> <p><b>V. Discurso</b></p> <p>1) Directo/Indirecto</p> <p><b>VI. Semântica</b></p> <p>1) Relações semânticas</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) sinonímia</li><li>b) antonímia</li><li>c) hiponímia</li><li>d) hiperonímia</li><li>e) polissemia</li><li>f) derivação imprópria</li></ul>
---

A análise é orientada para a determinação da presença/ausência da informação linguística acima identificada. Considerando as particularidades do *corpus* em análise, optamos pela exclusão de alguns itens gramaticais, indicados quer pelo Programa, quer pelas gramáticas escolares, por se enquadrarem no teste escrito nos espaços de avaliação dedicados à interpretação e/ou à produção textual; referimo-nos, por exemplo, a alguns processos de operacionalização sugeridos pelo texto programático que apontam para a *modificação de textos*, a identificação de *características relativas à situação de comunicação*; a identificação/utilização de *diferentes modos de representação do discurso (citação)* (DGEBS, p.49).

O segundo momento da análise procura verificar o nível de aprofundamento do estudo (analítico e reflexivo) sobre a língua, mediante a descrição das operações metalinguísticas activadas pelos exercícios que se encontram no teste escrito. Atrás, na discussão acerca do ensino da gramática, dissemos que este se caracteriza sobretudo pelo recurso a tarefas “standardizadas” de aplicação de conteúdos gramaticais; tal caracterização permite-nos considerar que os objectivos avaliativos que presidem à formulação dos “exercícios gramaticais” se orientam para a verificação de aquisições no âmbito das operações de reconhecimento/explicitação e da produção. Deste modo, os processos cognitivos implicados na demonstração do conhecimento linguístico têm por base as tarefas metalinguísticas que classificamos de *Reconhecimento*, *Explicitação* e *Produção*.

O *Reconhecimento* ou identificação da unidade linguística encontra-se nas solicitações em que predominam as fórmulas verbais de tipo *identifica*; *indica*; *transcreve*; *distingue*:

*Retira do texto um exemplo de dois adjectivos no grau superlativo absoluto sintético.*

[T12, 7º]

A *Explicitação*, operação que se associa à anterior, pretende a exposição das características da unidade linguística, requerida principalmente por enunciados introduzidos pela forma verbal *classifica*:

*Classifica morfologicamente as seguintes palavras: bela, três; linda; gostou.*

[T9, 8º]

A palavra fidalgo resultou da fusão de filho de algo.

*Classifica esta palavra quanto ao seu processo de formação.*

[T5, 9º]

A instrução para *Produção* pretende a demonstração de conhecimentos sobre a língua; deste modo, esta operação associa-se à dimensão instrumental e expressa-se por meio de fórmulas como *transforma*, *modifica*, *altera*, acompanhadas pela indicação acerca dos predicados da unidade linguística que deverá ser produzida:

*Reescreve a frase, começando-a por “É possível que...”.*

[T3, 9º]

*Construa uma frase em que utiliza uma palavra homófona de “nós”.*  
[PG2]

Os resultados obtidos pela aplicação das categorias analíticas apresentadas sistematizam as ocorrências das áreas gramaticais identificadas, permitindo-nos identificar presenças e ausências, assim como o predomínio de uma ou outra das operações metalinguísticas envolvidas nas tarefas propostas, possibilitando identificar um modelo de distribuição da informação linguística no teste escrito de avaliação que evoca um ponto de vista especial sobre o saber gramatical próprio da Língua Portuguesa.

#### **4.3. Categorias de análise para a caracterização das práticas avaliativas da produção escrita**

No enquadramento conceptual deste estudo, as diversas perspectivas teóricas acerca do ensino da escrita a que aludimos apontam para uma prática esporádica, realizada sobretudo com finalidades avaliativas, centrada no produto final, caracterizada principalmente pela prática da escrita expressiva e marcada pela indefinição da situação de comunicação, no que respeita ao destinatário da informação.

Na análise das solicitações presentes nos testes escritos de avaliação, consideramos a inclusão dos textos solicitados em diferentes **Tipos de Práticas**, atendendo ao *tipo* texto que emerge das solicitações e a presença/ausência de determinadas variáveis. Os elementos anteriores são-nos sugeridos, por um lado, pelos estudos sobre a redacção na aula de Língua Portuguesa e, por outro, pelo próprio programa da disciplina. Consideramos como **Tipos de Práticas** de escrita:

- a Escrita Expressiva ou Lúdica;
- a Escrita para Aquisição de Técnicas e Modelos;
- a Escrita para Explicitação de Conhecimentos.

Deste modo, na descrição das tarefas de escrita do teste escrito, atentamos na solicitação do professor para a redacção de cartas, notícias, anúncios publicitários, narrativas, descrições cujo objectivo avaliativo é apreciar a capacidade do aluno em redigir diferentes tipos de textos:

*Com base no texto que analisaste, cria um slogan e o respectivo texto de argumentação para um dos produtos nele referenciados.*

[T21, 8º ano]

Ao texto resultante destas instruções, incluímo-lo na categoria *Textos Técnicos* ou *Funcionais*, porque possuem de uma estrutura codificada e desempenham uma função social e instrumental mais marcada, inserindo-se, também numa prática de escrita para Aquisição de Técnicas e Modelos. As solicitações para redacção deste género de texto são, por vezes, acompanhadas de indicações precisas sobre o conteúdo do texto, como num exemplo que retiramos de um teste do 7º ano, do qual apresentamos a instrução:

*De acordo com as orientações que te são dadas redige uma notícia.*

[T10, 7º ano]

Seguem-se à solicitação anterior indicações sobre a estrutura do texto pretendido: sugestões genéricas acerca da informação a registar em cada *parágrafo-tipo*; advertências acerca da função da linguagem predominante e ainda advertências sobre a textualização: evitar erros ortográficos, redigir frases completas, pontuar correctamente o texto.

Às produções de carácter expressivo, como aquelas que têm origem em instruções que pedem ao aluno o relato de vivências, a expressão de sentimentos, opiniões, o desenvolvimento ou conclusão de narrativas, de resto textualidades próprias deste ciclo de ensino, que surgem, no teste escrito, na sequência das actividades de leitura, classificámo-las como *Textos Expressivos* ou *Lúdicos*:

*O que é para ti o amor? Expõe a tua opinião.*

[T9, 7º ano]

A Escrita para Explicitação de Conhecimentos é uma prática frequente nos anos de escolaridade em que se estuda o texto literário de forma mais intensiva, como o 9º ano. As instruções que solicitam a exposição de conhecimentos mediante a decomposição de citações, afirmações ou resposta a perguntas de âmbito alargado, convidando o aluno a expor os seus conhecimentos acerca de determinado assunto, redigindo para o efeito pequenas dissertações, comentários, interpretações, descrevemo-las recorrendo à categoria *Textos Expositivos*, como no exemplo abaixo:

*Fala, de forma resumida, mas correcta, sobre a origem e evolução da língua portuguesa.*

[T14; 9º ano]

A análise das solicitações docentes à prática de escrita estende-se, como antes mencionámos, à definição ou não da situação de comunicação, com indicação do emissor e destinatário do produto ou outras orientações didácticas que encaminhem o aluno na redacção do texto; indicação do limite de linhas, que implicitamente conduzem o aluno na estruturação do seu texto, ou considerações sobre a construção do texto: correcção vocabular, clareza discursiva; deste modo contemplamos como variáveis:

- a definição da situação de comunicação – emissor, destinatário, objectivos da produção;
- o tipo de texto pretendido;
- indicação do limite de linhas do texto.

Dos aspectos mencionados, resulta a grelha abaixo para análise das solicitações para a prática da escrita no teste escrito:

### Quadro 10

Categorias descritivas das solicitações para a produção escrita

<i>Textos Técnicos ou Funcionais</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Destinatário</li><li>* Tipo de texto</li><li>* Limite de linhas</li></ul>
<i>Textos Expressivos ou Lúdicos</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Destinatário</li><li>* Tipo de texto</li><li>* Limite de linhas</li></ul>
<i>Textos Expositivos</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Destinatário</li><li>* Tipo de texto</li><li>* Limite de linhas</li></ul>

Por último, esta análise procura ainda determinar em que medida as solicitações, e eventuais enquadramentos que as acompanham, apontam para o acesso, por parte do professor, ao processo de escrita e permitem ultrapassar o carácter interior e escondido do processo de construção textual, possibilitando a avaliação para lá do produto que



dele resulta; isto é, procura-se perceber se há indicações, nas instruções docentes, que apontem para a planificação e revisão textual, a primeira insinuando algo mais que a versão rascunhada do texto final, e a segunda mais que a correcção de erros ortográficos ou pontuação e acentuação.

#### **4.4. Representações dos professores sobre o ensino/avaliação da Língua Portuguesa**

O estudo das práticas avaliativas na disciplina de língua materna ficaria inacabado se não considerássemos as concepções do principal responsável pela avaliação das aprendizagens e construtor do instrumento escrito. Com o intuito de conhecermos concepções, práticas e opiniões, inquirimos cinco professores do 3º ciclo, autores de parte dos testes que constituem o nosso *corpus* de análise, recorrendo para o efeito a uma entrevista semi-estruturada. A opção por esta técnica de recolha de dados deve-se às vantagens que apresenta no que respeita à interacção entrevistador/entrevistado, permitindo ao primeiro aprofundar respostas, assegurar a clareza dos conceitos e a coerência das concepções/práticas relatadas, possibilitando-lhe ainda alargar o âmbito da comunicação, pela incursão em áreas não previstas; ao segundo, pela liberdade de actuação que oferece ser-lhe-á mais fácil responder de forma franca e completa.

Os dados obtidos são descritos em função de uma categorização obtida a partir da análise do conteúdo das respostas dos inquiridos e organizam-se atendendo aos aspectos abaixo apresentados:

- o ensino da Língua Portuguesa;
- a avaliação dos domínios da disciplina e a construção dos testes escritos;
- a relação entre o ensino e a avaliação na disciplina de Língua Portuguesa.

O guião da entrevista (ver Anexo) é, então, constituído por catorze perguntas abertas considerando a informação pretendida.

As primeiras questões (perguntas 1 e 2) pretendem saber como definem os professores o ensino da língua e o objecto de trabalho da aula de Língua Portuguesa, no intuito de se compreender como encaram o ensino da língua visto que esta se apresenta

simultaneamente como objecto de estudo e veículo de transmissão/aquisição e comunicação.

As perguntas 3, 4 e 5 referem-se aos domínios da disciplina, aqueles que os professores julgam mais importantes e que, quer em contexto de sala de aula, quer no teste escrito, consideram mais difícil de ensinar/aprender e avaliar. Se considerarmos que na aula de Língua Portuguesa convivem a multidimensionalidade e especificidade próprias da língua, justifica-se que inquiramos os entrevistados acerca da relação que estabelecem entre aquelas duas características e o ensino/avaliação das diferentes vertentes da disciplina, destacando a vertente que, na sua prática, têm maior dificuldade quer de ensinar quer de avaliar. A constatação, por parte dos professores, de que existe uma ou mais vertentes em que o grau de dificuldade em ensinar/avaliar é maior, pode reflectir-se na construção do próprio teste, na sua organização e na selecção de actividades para verificação das aprendizagens.

O programa da disciplina, enquanto texto regulador da prática docente, não estabelece diferenças acentuadas entre os três anos do terceiro ciclo, quer ao nível dos conteúdos quer ao nível dos processos de operacionalização. A maior distinção encontra-se no domínio da leitura no 9º ano, no qual se aprofunda o estudo do texto literário assumindo a História da Literatura um papel relevante na interacção textual. No que respeita aos domínios *ouvir/falar, escrever e funcionamento da língua (análise e reflexão)*, verifica-se um ligeiro alargamento e aprofundamento no trabalho a efectuar; impõe-se, portanto tentar compreender como distinguem ou como caracterizam os professores o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa nos três anos do ciclo em questão (pergunta 6).

No plano das práticas de avaliação, sobretudo da construção do teste escrito, são considerados os seguintes itens (perguntas 7 a 13).

- aquilo que o professor pretende avaliar, o que constitui objecto de apreciação no teste escrito: aquisições, conhecimentos, competências.
- o processo de construção do teste:
  - procedimentos adoptados pelo professor na elaboração do teste;
  - estrutura habitual dos testes que constrói. Se partimos do pressuposto que estes são representativos do que é ensinado e aprendido na aula, então os professores

organizarão os testes tendo em conta a representatividade do ensino e da aprendizagem das diferentes vertentes disciplinares avaliáveis no enunciado escrito;

- materiais de apoio privilegiados na construção do instrumento escrito de avaliação. Anteriormente referimo-nos à forte regulação que exercem o manual e o texto programático na construção do teste escrito, mas estes não são os únicos lugares de regulação; também as gramáticas escolares e os testes do departamento disciplinar se podem instituir como importantes ferramentas auxiliares na construção do teste.

- critérios para selecção do texto que figura no teste, escolha à qual presidirão objectivos avaliativos específicos de acordo com o tipo de texto seleccionado e as actividades subordinadas.

- avaliação das competências de leitura e escrita no teste. É propósito destas perguntas (perguntas 12 e 13) determinar como procedem os professores à apreciação destas competências, com recurso a que actividades, com base em que critérios, por exemplo, reservando espaços próprios, no teste, para a verificação isolada de cada competência ou avaliando as mestrias de leitura e de escrita ao longo do teste.

Por último, e decorrente do que dissemos até aqui, impõe-se a inquirição dos professores sobre a relação entre o ensino e a avaliação (pergunta 14) das capacidades linguísticas e das aquisições realizadas, pressupondo que o teste escrito não permite a avaliação de tudo o é objecto de trabalho na aula.

## Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados

### 1. Estrutura do teste/prova de avaliação

Da leitura dos testes de avaliação seleccionados e produzidos para avaliar conhecimentos, capacidades e competências relativos às várias vertentes da disciplina de Língua Portuguesa apurámos a sua estruturação em dois tipos:

**Tipo 1:** *estrutura tripartida*: primeira parte: interpretação textual; segunda parte: funcionamento da língua; terceira parte: produção textual;

**Tipo 2:** *estrutura bipartida* em duas modalidades:

2a) primeira parte: interpretação textual; segunda parte: funcionamento da língua;

2b) primeira parte: interpretação textual; segunda parte produção textual.

A divisão dos testes de avaliação, a preferência por uma estrutura ou por outra, reflecte as concepções do professor de Língua Portuguesa sobre o que deve ser objecto privilegiado de avaliação. Assim, a leitura/interpretação textual ocupa, nestes modos de organizar o teste de avaliação, um lugar privilegiado, que poderá ser visto como um indicador da importância que o professor atribui à leitura e à interpretação do texto, como forma de levar o aluno a relacionar-se com o universo textual.

O quadro 11 (ver página seguinte), no qual se encontram expressos os resultados da análise efectuada, mostra claramente uma preferência pela primeira estrutura (excepto no 8º ano), reflectindo esta preferência, talvez o entendimento docente de que o teste escrito de avaliação deve procurar medir o mais fielmente possível o que se ensina/aprende na sala de aula.

Na apresentação dos resultados optamos por separar os testes do 9º ano das provas globais que se realizam neste ano de escolaridade, considerando que os objectivos que presidem à sua elaboração são ligeiramente diferentes, entendida a prova global como instrumento de avaliação de âmbito globalizante, que avalia conteúdos e conhecimentos relativos aos três anos de escolaridade.

**Quadro 11** - Estrutura dos testes escritos

Anos de Escolaridade	Estrutura tripartida	Estrutura bipartida	
		a)	b)
7º ano	19 (63.3%)	11 (36.7%)	0 (0.0%)
8º ano	13 (43.3%)	14 (46.7%)	1 (3.3%)
9º ano	17 (56.7%)	13 (43.3%)	0 (0.0%)
Provas Globais	21 (100%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
<b>Total</b>	<b>70 (63.1%)</b>	<b>38 (34.2%)</b>	<b>1 (0.9%)</b>

Da descrição apresentada e, como acima se afirmou, destaca-se uma preferência dos professores pela divisão do teste de avaliação em três partes ou **Tipo 1**, que se entendem representativos dos três domínios da disciplina:

- primeira parte (parte I): domínio da leitura
- segunda parte (parte II): domínio do funcionamento da língua
- terceira parte (parte III): domínio da escrita

Constitui uma exceção o 8º ano de escolaridade, em cujos instrumentos de avaliação a preferência recai, de igual modo, quer na estrutura tripartida quer na bipartida.

Os testes que se organizam em duas partes (**Tipo 2a**): primeira parte: interpretação textual; segunda parte: funcionamento da língua, o domínio da escrita não poderá ser visto como totalmente ausente, uma vez que os professores que constroem estes instrumentos poderão optar por avaliar a competência de escrita aquando da resposta às questões de interpretação textual, podendo obter assim informação sobre essa competência através de questões como as que seguem:

*Explica como se comportam as personagens perante a descoberta da pérola.*

[T16; 8ºano]

*O desfecho é inesperado e bastante irónico. Diz, por palavras tuas, o que aconteceu à personagem.*

[T21; 9ºano]

No 8º ano, o ano de escolaridade que se destaca pelo equilíbrio entre os dois principais modos de organizar o teste, encontramos um teste dividido em duas partes: interpretação e produção escrita; dois testes que contém apenas questões relativas à interpretação textual. Estas ocorrências, ainda que escassas, poderão constituir

indicativo de uma visão mais pragmática do professor/construtor, que abdica da estrutura tradicional, colocando provavelmente o teste escrito ao serviço de uma estratégia de avaliação diferente, entendendo que é possível determinar o conhecimento acerca das três vertentes da disciplina, sem que para tal seja necessário recorrer a exercícios específicos para cada uma delas.

Pela observação das estruturas organizativas dos testes e considerando que o domínio da leitura ou parte I é aquele que o professor não exclui dos testes escritos seja qual for a estruturação que adopte, revela-se, deste modo uma preocupação especial dos professores por esta vertente da disciplina de Língua Portuguesa.

## **2. Distribuição dos itens pelos domínios da disciplina**

O cálculo da distribuição dos itens pelas diferentes partes que constituem o teste que, como já vimos, representam a leitura, o funcionamento da língua e a escrita, assume grande pertinência, na medida em que partindo dos valores dessa disposição, podemos configurar as práticas de ensino/aprendizagem e avaliação da língua, pressupondo, naturalmente, que o teste de avaliação reflecte as experiências de sala de aula.

A contagem dos itens/perguntas foi realizada atendendo à organização/estrutura dos testes de avaliação, independentemente da sua pertença a qualquer dos tipos antes mencionados:

- primeira parte ou parte I: leitura
- segunda parte ou parte II: funcionamento da língua
- terceira parte ou parte III: produção textual ou escrita

Procede-se, ainda à quantificação dos itens de cada uma das partes e cálculo de percentagem<sup>50</sup>, com o objectivo de determinar qual das partes dos instrumentos de avaliação agrupa maior quantidade de perguntas.

A leitura dos resultados obtidos na contagem dos itens e sua distribuição pelos domínios da disciplina de Língua Portuguesa deve ter em atenção que os valores relativamente à produção textual são muito reduzidos comparativamente aos outros dois

---

<sup>50</sup> Em anexo, encontram-se os quadros respeitantes a estes cálculos.

domínios, situação que se deve ao facto de nos testes/provas apenas se encontrar uma questão que explicitamente solicita aos alunos a elaboração de um texto: a continuação ou o desenlace do texto que figura na parte I, a redacção de uma notícia ou elaboração de um anúncio publicitário ou ainda o comentário de frases.... Como critérios de identificação tivemos em consideração:

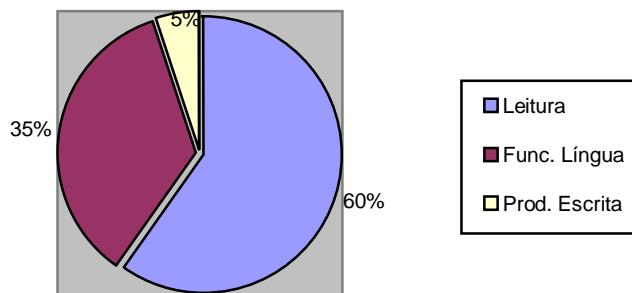
- a posição do item na estrutura do testes/prova, na maior parte dos casos constitui a terceira ou última parte dos testes, surgindo então a redacção como actividade autónoma;
- a instrução que orienta a tarefa proposta, como no exemplo abaixo apresentado:

*Numa composição clara e concisa, imagina um desenlace diferente para o texto Polifemo e Ninguém.*

[T22, 8º ano]

O primeiro gráfico dá conta dos resultados obtidos pela contagem dos itens que constituem os testes do 7º ano de escolaridade.

**Gráfico 3**  
Distribuição dos itens nos testes do 7ºano  
(F=381)



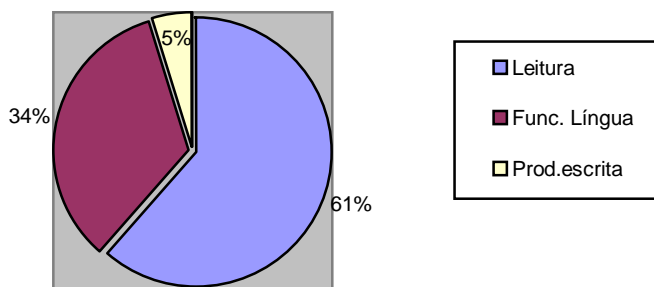
Em 381 itens contabilizados, 60% apelam à observação de capacidades, habilidades ou conhecimentos relativos à interpretação textual. Seguem-se 35% de itens para aplicação de conhecimentos acerca do funcionamento da língua. Um valor relevante que se associa, como mais adiante poderemos confirmar, ao estudo do texto; quase poderíamos dizer que a leitura no teste implica o trabalho sobre as estruturas da língua.

A escrita, enquanto actividade de aplicação de conhecimentos acerca da construção de determinada *tipologia textual* ou dissertação sobre determinado tema,

ocupa um espaço reduzido, surgindo como tarefa de encerramento do teste, deixando antever a relativa importância que lhe é atribuída, visível nos seus 5%.

No gráfico 4, apresentam-se os resultados relativos à distribuição dos itens no 8º ano cujos valores não diferem muito dos obtidos no 7º ano.

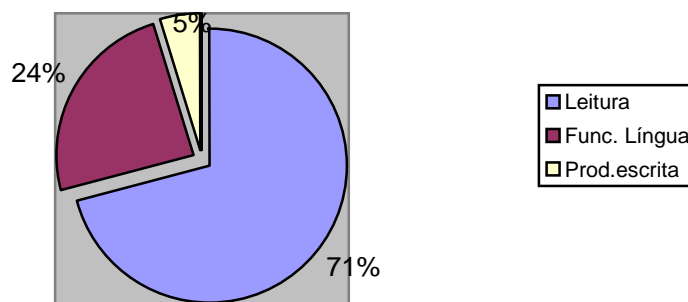
**Gráfico 4**  
Distribuição dos itens dos testes do 8º ano  
(F=346)



Assim, a primeira parte dos testes de avaliação ocupa uma posição de destaque, com 60% das questões. Os itens sobre o funcionamento da língua e a escrita mantêm valores na ordem dos 34% e dos 5% respectivamente, resultados que também não diferem dos obtidos no ano anterior, revelando, uma vez mais, a importância que ocupa na disciplina de Língua Portuguesa a leitura/interpretação textual.

No 9º ano, a concentração de itens na parte I do teste/prova é assinalável, sobretudo porque a frequência total de itens indica valores inferiores aos do 7º ano, no caso dos testes de avaliação e, inferior aos dois primeiros anos de escolaridade, no caso das provas globais.

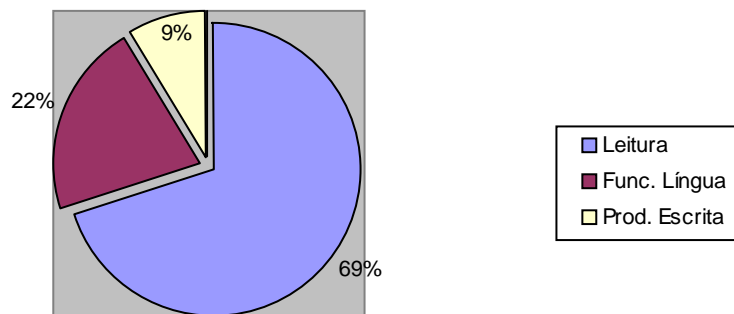
**Gráfico 5**  
Distribuição dos itens dos testes 9º ano  
(F=356)





**Gráfico 6**

Distribuição dos itens das provas globais  
(F=246)



Nos testes contabilizámos 356 itens repartidos pelas três partes constituintes: 71% deles remetem para a compreensão do texto, enquanto que as questões acerca da aplicação de conhecimentos linguísticos ocorrem 24%; a produção textual não apresenta diferenças significativas relativamente aos anos anteriores.

A leitura ocupa, então, um lugar central nos testes, facto evidenciado na quantidade de actividades propostas em torno do texto. Nas provas globais esta centralidade é ainda mais evidente não só pela percentagem de itens dedicados à interpretação textual, como também pela menor quantidade de itens contabilizados.

Os itens relativos ao funcionamento da língua, neste ano de escolaridade, diminuem; se, nos testes, 24% das questões lhes são consagradas, nas provas globais esse número reduz-se (22%). Tais valores revelam uma diminuição da importância da avaliação deste domínio no 9º ano, comparativamente quer aos anos anteriores quer ao valor da leitura.

A produção escrita ou as instruções explícitas para a verificação da expressão escrita situa-se perto dos 5%, nos testes, uma ocorrência que não difere da encontrada nos sétimo e oitavos anos. Nas provas globais, encontramos uma questão específica (a que encerra o instrumento de avaliação) que pede ao aluno a redacção de um texto, habitualmente subordinada a um tema relacionado com as obras estudadas. A presença de uma questão em que a produção escrita se apresenta como actividade autónoma aumenta, ainda que ligeiramente, a ocorrência desta dimensão linguística.

No entanto, a leitura da percentagem de ocorrência de itens para a produção textual, enquanto actividade autonomamente delimitada, não pode ser desligada da

finalidade que preside a este momento da análise, que é distribuir os itens pelos domínios avaliáveis através do teste e aferir da sua representação na avaliação escrita. Deste modo, os valores obtidos não são indicativos do peso que a actividade de redacção tem na avaliação da competência de escrita que só seria possível determinar pelo acesso à matriz de correcção do teste<sup>51</sup>.

A concentração de itens na primeira parte da estrutura organizativa dos testes/provas, correspondendo a mais de 50% dos itens em todos os anos de escolaridade, indica claramente um trabalho mais profundo nesta área da disciplina de Língua Portuguesa, consequência da importância que lhe é atribuída na aula, importância que se reflecte na estruturação dos instrumentos de avaliação. A análise que seguidamente efectuaremos dos domínios disciplinares representados nos testes e provas globais tem por base a estruturação da maioria dos testes; assim sendo a leitura será o primeiro domínio a analisar.

### **3. Ler no teste escrito**

#### **3.1. Objectos de leitura**

##### **3.1.1. Fragmento textual ou texto completo?**

Dos textos seleccionados pelos professores para figurarem nos instrumentos, com vista à avaliação da competência de leitura, propusemos anteriormente a divisão em *fragmentos textuais* e em *textos completos*.

Nos textos que denominamos *fragmentos textuais*, coloca-se a questão da sua adequação a finalidades avaliativas, ou seja, de saber se no momento da escolha de determinado excerto o professor procede a modificações (adaptações/cortes) do texto original, adequando-o a determinados objectivos de avaliação. No entanto, pelo confronto com os “textos-fonte” a que tivemos acesso, não encontramos qualquer

---

<sup>51</sup> Do conjunto de provas globais que analisámos, cinco [PG1], PG9], [PG18], [PG19] e [PG20] têm a cotação de cada uma das partes que as constituem. A cotação é de âmbito geral e distribui-se do seguinte modo: interpretação textual: 35% [PG1], 40% [PG18], [PG19] e [PG20] e 45% [PG9]; funcionamento da língua: 25% [PG1] e [PG9], 40% [PG18], [PG19] e [PG20]; produção textual: 30% [PG1], 40% [PG9], 20% [PG18], [PG19] e PG20]. Os valores apurados a propósito da distribuição dos itens da parte III não podem ser entendidos como representativos do peso que é atribuído à escrita na prova global, dado o escasso número de *matrizes de cotação* analisadas, constituem contudo um indicador ainda que impreciso desse valor que nestas matrizes varia entre os 20% e os 40%. Necessária ainda para uma representação fiável seria a análise dos critérios de correcção da produção escrita, que nos forneceriam informações mais precisas sobre a natureza da valoração do texto produzido.

modificação, o que permite supor que o texto é seleccionado com o objectivo de avaliar as aprendizagens dos alunos em relação a determinada obra em estudo, ou simplesmente verificar conhecimentos/aquisições no que respeita a conteúdos leccionados.

Observamos, ainda, contrastando grande parte dos textos, sobretudo, aqueles que pertencem a obras de leitura orientada, que o professor utiliza o excerto, por vezes, como se da obra completa se tratasse; quer isto dizer que o fragmento seleccionado é um pretexto para questionar os alunos sobre a obra/conto/episódio na sua totalidade. Outros excertos, que não pertencem a obras de leitura obrigatória, mas cujos autores são recomendados pelo programa da disciplina, são seleccionados como texto de trabalho, sem qualquer indicação de supressão ou sem a indicação vulgarmente utilizada *adaptado* e o texto, embora fragmentado, funciona, descontextualizado da obra a que pertence, como texto completo.

No quadro que se segue, apresenta-se a distribuição dos textos pelos testes de avaliação.

### Quadro 12

Distribuição dos *fragmentos textuais* e *textos completos* nos testes e provas globais

Anos de escolaridade	7º		8º		9º		PG	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Fragmentos textuais</i>	26	86.6	16	53.3	21	70.0	27	75.0
<i>Textos completos</i>	4	13.3	14	46.6	9	30.0	9	25.0
<b>Total</b>	30	99.9	30	99.9	30	100	36	100

No 7º ano de escolaridade, alguns dos *fragmentos textuais* reportam-se a excertos de obras de leitura integral, como *O Cavaleiro da Dinamarca*, *Dentes de Rato* ou *O Mundo em que vivi* e, por vezes, implicam um conhecimento da obra integral, como documenta o exemplo abaixo:

*Explica o que aconteceu a Vanina depois de se ter recusado a casar.*  
[T5; 7º ano]

A questão é colocada a propósito de uma narrativa de encaixe presente na obra de Sophia Andresen *O Cavaleiro da Dinamarca*, da qual é seleccionada a parte inicial. A resposta a esta questão implica que o aluno recorde o que sucedeu após a personagem ter recusado casar com o pretendente escolhido pelo tutor. A esta pergunta seguem-se outras duas; uma que pede ao aluno para identificar a razão da recusa da jovem; outra que solicita a identificação do pretendente prometido; uma e outras obrigam o aluno a recordar o estudo da história efectuado na aula.

Os *fragmentos textuais* que não pertencem a obras recomendadas prestam-se à avaliação da interpretação textual e à verificação do domínio de determinados conceitos inerentes ao texto presente, funcionando, nestes casos, como textos autónomos ao serviço de objectivos avaliativos específicos.

Os *textos completos*, presentes em muito menor número, são textos de imprensa [T4; T10; T30] anúncios publicitários [T6] e a sua inclusão nos testes de avaliação sugere a necessidade de avaliar os conhecimentos dos alunos no que concerne a este tipo de texto:

*Identifica o lead do texto.*

[T4; 7º ano]

*Após a leitura do corpo da notícia, indica as perguntas a que responde.*

[T10; 7º ano]

*Indica as partes que compõem uma notícia.*

[T30; 7º ano]

*Identifica, no anúncio, a marca do produto e o slogan.*

[T6; 7º ano]

A selecção, neste ano de escolaridade, do *fragmento textual* ou do *texto completo* para avaliar a competência de leitura aponta para uma prática estabelecida de uso do excerto na avaliação de conhecimentos acerca de textos narrativos e uso do *texto completo* na apreciação das aprendizagens realizadas acerca de textos de natureza utilitária.

No 8º ano veremos que a diferença entre a frequência do *fragmento textual* e do *texto completo* é muito pequena, de apenas dois testes a mais para o *fragmento textual*;

contudo, muito do que dissemos a propósito dos testes do 7º ano de escolaridade é válido para este ano de escolaridade.

Deste modo, verificou-se que muitos dos excertos seleccionados pertencem a obras de leitura integral – *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá. Uma história de Amor*, de Jorge Amado, o conto *Árvore*, de Sophia Andresen ou *A Pérola*, de John Steinbeck. Ao contrário do que acontece no 7º ano, a presença destes excertos não implicam uma abordagem à obra na sua totalidade; aliás, só em dois testes [T6] e [T10] encontramos questões que remetem para um conhecimento da obra na íntegra:

*Como justificas a presença de várias canções ao longo da obra?*  
[T6; 8ºano]

*Como se desenvolve a sua relação com o Gato Malhado ao longo da obra?*  
[T10; 8ºano]

Esta diferença na utilização do *fragmento textual* para avaliação da leitura de obras recomendadas leva-nos a considerar a possibilidade de um estudo mais intensivo do texto literário neste ano de escolaridade, visível na diversidade de textos de trabalho e autores, como poderemos verificar nos pontos seguintes deste trabalho.

O uso de outros excertos, todos eles pertencentes ao género narrativo, encontra-se não só ao serviço da avaliação da capacidade de interpretação dos alunos, mas serve também de pretexto para avaliar a aprendizagem de um conjunto de conteúdos associados ao texto – reconhecimento dos modos de representação do discurso; caracterização directa e indirecta das personagens, entre outros.

Nos *textos completos* encontramos textos de imprensa, anúncios publicitários, poemas e contos populares, que estão ao serviço da verificação de aquisições específicas acerca desses textos:

*Identifique as partes que constituem a titulação desta notícia.*  
[T6; 8ºano]

*Porque é que a banda desenhada é designada como linguagem mista?*  
[T7; 8ºano]

*Indica qual a temática do poema.*  
[T12; 8ºano]

No 9º ano, embora se verifique ainda o primado do excerto sobre o texto *completo*, nota-se uma preocupação especial no cumprimento das indicações programáticas, pois quer *fragmentos textuais* quer *textos completos* pertencem a obras indicadas pelo programa.

Ainda neste ano de escolaridade, e como já referimos, a preferência dos professores de Língua Portuguesa recai sobre o excerto, sendo todos eles, à excepção de um<sup>52</sup>, de autores e obras a estudar neste nível de ensino.

No que toca quer à utilização do excerto, quer à utilização do *texto completo*, esta prende-se com a necessidade de avaliar as dimensões textuais no que respeita às obras recomendadas. Na análise das próximas categorias (*textos-objecto* e *autores*) encontraremos novamente estas preferências e as mesmas preocupações em seguir o que é prescrito programaticamente.

De referir, ainda, reafirmando o que foi dito anteriormente a propósito dos outros dois anos de escolaridade (embora, no 9º ano a intenção docente seja mais clara), que os *fragmentos textuais* presentes nos instrumentos de avaliação remetem para a avaliação das obras integrais:

*Localiza o excerto na obra.*

[T6 e 7; 9ºano]

*Nesta cena intervêm duas personagens. Identifica as restantes personagens do auto.*

[T12; 9ºano]

*Aponta o percurso cénico da personagem.*

[T17; 9ºano]

Estas e outras questões são colocadas a partir de pequenos excertos, aparentemente tendo como objectivo avaliar o conhecimento metatextual que o aluno possui da obra e, eventualmente, discernir da sua efectiva leitura.

Os *textos completos*, à excepção de alguns poemas [T1]; [T9]; [T19] e [T30], sobretudo de autores contemporâneos, são cenas completas do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente ou *episódios* completos da narrativa camoniana e como tal os

---

<sup>52</sup> Este texto (T10) não pertence a uma obra de leitura obrigatória, encontra-se relacionado com uma delas, pois trata-se da adaptação de *Os Lusíadas* por João de Barros.

intentos avaliativos serão semelhantes aos do uso do texto fragmentado, ou seja, tendo em vista a mobilização das mesmas dimensões textuais:

*Classifica, igualmente quanto à concepção, as personagens Anjo e Diabo e aponta a sua função ao longo do auto.*

[T3; 9ºano]

*Para além da Proposição, quantas partes tem a estrutura interna desta obra?*

[T21; 9ºano]

Os textos presentes nas provas globais não diferem dos seleccionados para os testes de avaliação desse ano de escolaridade. De facto, o predomínio do *fragmento textual* sob o *texto completo* é evidente, mesmo nas provas que possuem mais do que um texto.

Não restam dúvidas de que o excerto é o *texto-objecto* predilecto dos professores, em todos os anos de escolaridade; tal facto permite-nos, por um lado, depreender que acreditam que mediante a sua utilização nos testes/provas de avaliação conseguem atingir os objectivos avaliativos a que se propõem. Por outro, permite-nos adiantar a hipótese do manual determinar algumas destas opções, atendendo à variedade de textos disponíveis, sobretudo sob a forma de excerto. Esta é uma hipótese que nos momentos seguintes desta análise poderemos formular com maior segurança.

No entanto, esta prática de uso do excerto sobretudo para avaliar conhecimentos do aluno acerca de uma obra completa coloca algumas reservas, uma vez que a consecução dos objectivos avaliativos para a interpretação textual depende de uma aprendizagem sólida de obras integrais ausentes no momento da avaliação formal.

### 3.1.2. Os *textos-objecto* de trabalho

O desenvolvimento da competência de leitura, que tanto preocupa a comunidade de escolar e extra-escolar, juntamente com a necessidade de dotar os alunos de aprendizagens significativas, poderão determinar a escolha de textos de diferentes naturezas a trabalhar na aula de Língua Portuguesa. Os resultados respeitantes à utilização do texto parcelar ou do texto completo apontam para a existência, sobretudo nos dois primeiros anos do 3º Ciclo, de uma prática que elege o excerto na avaliação da leitura do texto narrativo; o *texto completo* é utilizado principalmente na avaliação da leitura de outros textos: notícias; anúncios publicitários e poemas. A caracterização dos

textos de trabalho torna-se assim um momento importante para a compreensão da avaliação da leitura no teste escrito.

Da aplicação das categorias definidas para este momento da análise resultaram dois quadros:

- o quadro 13 no qual se expõem os dados relativos aos 7º e 8º anos que agrupamos dada a natureza próxima dos textos;
- o quadro 14 no qual se apresentam os dados acerca dos *textos-objecto* presentes nos testes e provas globais do 9º ano que, pela sua similaridade, permitirão uma leitura comparativa dos dados, no sentido de averiguar continuidades e/ou descontinuidades.

Consideremos, em primeiro lugar, os testes relativos aos 7º e 8º anos de escolaridade:

### Quadro 13

Distribuição dos *textos-objecto* nos testes do 7º ano e 8º ano

Textos-objecto	Presença nos testes 7º ano		Presença nos testes 8º ano	
	N	%	N	%
<b>Narrativo</b>	26	86.6	19	63.3
<b>Dramático</b>	0	0.0	0	0.0
<b>Poético</b>	0	0.0	6	20.0
<b>Imprensa</b>	3	10.0	4	13.3
<b>Outros</b>	1	3.3	3	10.0
<b>Total de Textos</b>	30	99.9	30	99.9

A observação do quadro permite-nos verificar que, no 7º ano de escolaridade, a exclusividade pertence quase toda ao Texto Narrativo (86,6%); o Texto Poético e o Texto Dramático encontram-se completamente ausentes; existem apenas três textos de imprensa [T4]; [T10] e [T30], o equivalente a 10% da totalidade dos textos e apenas um texto incluído na categoria Outros [T6].

Esta situação repete-se no 8º ano, embora com valores um pouco diferentes; há, neste ano de escolaridade e como vimos no primeiro momento desta análise, um equilíbrio no uso do *fragmento textual* e do *texto completo*, parece pois poder falar-se de uma maior diversificação de objectos avaliáveis.

Embora o Texto Narrativo leve vantagem às demais categorias textuais (63,3%), já se assinala uma presença significativa do texto poético (20%); os textos de imprensa ocorrem em maior número, bem como os textos incluídos na categoria Outros. A



escassa presença destes textos nos testes parece indicar um contacto muito pouco frequente na aula de Língua Portuguesa.

O Texto Dramático permanece ausente, apesar do programa apresentar duas obras para leitura orientada: *Falar verdade a mentir*, de Almeida Garrett e *Antes de Começar*, de Almada Negreiros. Será o Texto Dramático alvo de estudo na aula e não consta nos testes analisados porque os professores não entendem necessário de verificar, através do teste escrito, os conhecimentos dos alunos acerca daquele tipo de texto? Esta é uma das questões possíveis acerca da ausência do texto dramático nos testes analisados.

A análise efectuada permite-nos concluir que os professores destes anos de escolaridade entendem que, na avaliação da competência de leitura, o Texto Narrativo é o mais indicado, em detrimento de todos os outros tipos de texto, mesmo os indicados pelo Programa da disciplina, como são os Texto Dramático e o Texto Lírico.

Relacionando os resultados que obtivemos neste momento de análise com os anteriores podemos alargar o âmbito da conclusão anterior, afirmando que na selecção do *texto-objecto* de trabalho a preferência recai sobre o *excerto* narrativo.

As opções docentes relativamente ao *texto-objecto* associadas à utilização privilegiada do *excerto* textual levam-nos, ainda, a ponderar duas possibilidades:

- no momento da escolha dos textos, o manual poderá exercer uma forte regulação, considerando a diversidade de textos disponíveis na sua maioria fragmentos textuais.
- o Programa da disciplina assegura a prevalência do Texto Narrativo, não só pela quantidade de obras em prosa sugeridas, como pela própria disposição gráfica dessas mesmas sugestões: em primeiro lugar as obras narrativas - cerca de nove a dez obras literárias, uma ou duas obras dramáticas e a designação de alguns poetas. Recordando o papel regulador e orientador do currículo oficial, explica-se, de certo modo, o predomínio do Texto Narrativo na disciplina de Língua Portuguesa.

Consideremos, agora os dados relativos aos testes e provas globais do 9º ano.

### Quadro 14

Distribuição dos *textos-objecto* nos testes 9º ano e provas globais

Textos-objecto	Testes		Provas Globais	
	N	%	N	%
<b>Narrativo</b>	18	60.0	29	83.3
<b>Dramático</b>	9	30.0	5	13.8
<b>Poético</b>	3	10.0	1	2.7
<b>Imprensa</b>	0	0.0	0	0.0
<b>Outros</b>	0	0.0	0	0.0
<b>Total de textos</b>	30	100	36	99.8

Os resultados obtidos apontam para um predomínio do Texto Narrativo quer nos testes de avaliação (60%) quer nas provas globais (83.3%). Segue-se, nos testes de avaliação, o auto vicentino; o mesmo acontece nas provas globais sendo que aqui a diferença é mais acentuada: cerca de 83% para o Texto Narrativo e cerca de 14% para o Texto Dramático. O Texto Poético, à semelhança do que acontece no oitavo ano de escolaridade, continua a ser pouco frequente, embora nos testes de avaliação marque uma presença assinalável – 10%.

Os dados anteriores demonstram a importância desigual que os professores atribuem ao ensino e conseqüente avaliação, neste ano de escolaridade, dos três géneros literários, atribuindo ao texto épico um peso específico. No quadro 15, expõem-se os resultados relativos ao Texto Narrativo separando os valores de ocorrência dos textos em prosa e os valores de ocorrência da narrativa épica.

### Quadro 15

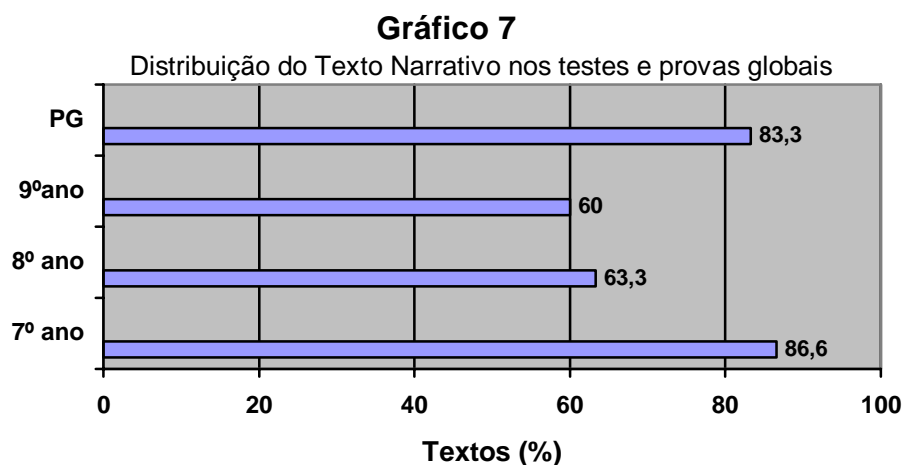
Distribuição do Texto Narrativo no 9º ano

	Testes		Provas	
	N	%	N	%
<b>Outras Narrativas</b>	5	27.7	14	46.6
<b>Narrativa épica</b>	13	72.2	16	53.3
<b>Total de textos</b>	18	99.9	30	99.9

De acordo com os dados, nos testes, mais de 70% dos textos narrativos pertencem a *Os Lusíadas*, tornando evidente a importância que detém esta obra na avaliação da leitura no nono ano. Nas provas globais, o valor é inferior não deixando todavia de ser elevado (53.3%), dado que dezasseis em vinte e uma provas têm um texto de trabalho pertencente à obra camoniana (recordemos que o número de provas é inferior ao

número de testes); podemos ler este valor em função da relevância que o texto épico parece assumir no último momento de avaliação formal do 9º ano de escolaridade. Estas ocorrências permitem-nos falar de continuidades na avaliação da leitura neste ano, embora as *Outras Narrativas* ocupem, nos testes de avaliação, uma presença consideravelmente inferior. No entanto, estes textos constituídos por excertos de contos de leitura obrigatória, ocupam uma percentagem também ela significativa, revelando o papel essencial que ocupa a narrativa na avaliação da leitura ( gráfico 7).

Por fim, procedemos à análise da distribuição do Texto Narrativo nos três anos de escolaridade (ver gráfico na página seguinte).



Os resultados de que dá conta o gráfico anterior apontam o Texto Narrativo como o mais frequente em todos os anos de escolaridade em estudo:

- 7º ano : 26 textos num total de 30;
- 8º ano: 19 textos em 30;
- 9º ano: 18 textos em 30;
- provas globais: 30 num total de 36 textos.

No 7º ano, o facto de a quase totalidade dos textos serem narrativas deve-se, possivelmente, ao peso que detêm os textos e conteúdos com maior expressão curricular, como são as obras de leitura orientada, na sua maioria pertença do género narrativo.

A ausência quer do Texto Poético, quer do Texto Dramático, nos testes do sétimo ano, não nos autoriza a concluir pela exclusão do seu estudo na aula. A sua inexistência indicará, possivelmente, a opção por outro tipo de instrumento de avaliação no acompanhamento da aprendizagem do aluno no que respeita àqueles textos.

A diminuição de frequência do Texto Narrativo nos 8º e 9º anos, comparativamente ao sétimo ano, já supõe, como oportunamente mencionámos, a diversificação textual, nomeadamente a selecção de textos de imprensa, anúncios publicitários, poemas e o auto vicentino. Esta redução, ainda que pouco significativa, deixa entender que o professor de Língua Portuguesa, nestes anos, alarga os objectos de leitura. Ainda assim, os valores apresentados anteriormente não deixam margem para dúvidas acerca do primado do Texto Narrativo.

O valor da presença do Texto Narrativo nas provas globais deve ser entendido à luz das ressalvas que fizemos precedentemente:

- há provas globais com mais do que um texto;
- inclui-se na classificação Texto Narrativo: a narrativa camoniana e os fragmentos pertencentes a contos de autor.

Apesar destas reservas, o número de textos narrativos que se encontram nas provas globais reforça novamente a relevância atribuída ao Texto Narrativo. Se os objectivos que presidem à construção da prova global são objectivos de âmbito mais lato que procuram abranger aprendizagens efectuadas ao longo de todo o ciclo, no sentido de verificar os níveis de desempenho exigidos ao aluno no fim da escolaridade obrigatória, talvez esta insistência no estudo do texto em prosa não seja exagerada, visto que este é o que prevalece, quer nas indicações programáticas, quer nos manuais, revelando-se uma congruência entre o currículo e a avaliação da leitura, uma continuidade visível na escolha do *texto-objecto* de trabalho, quer nos testes dos três anos de escolaridade, quer nas provas globais.

### 3.1.3. Os *autores dos textos-objecto*

Há um leque de autores a que poderíamos chamar “escolarizados”, tal é o peso que representam na abordagem do texto literário na aula de Língua Portuguesa. São aqueles que o programa “canonizou” ao recomendá-los como *autores* a estudar, apresentando-os como *exemplos de literatura*.

Nos quadros que se seguem (nas páginas seguintes) apresenta-se a distribuição dos autores dos textos presentes nos testes de avaliação dos três anos de escolaridade.

**Quadro 16**

Distribuição dos *autores* nos testes de avaliação - 7º ano

Testes	1	2	3	4 *	5	6 *	7	8	9	10 *	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30 *	Fr	%		
<b>Autores</b>																																		
Sophia Andresen					X										X											X						3	10.0	
Alves Redol																								X	X							2	6.6	
António Torrado							X																						X			2	6.6	
Trindade Coelho	X																				X											2	6.6	
Agustina Bessa		X																				X											2	6.6
Ilse Losa												X						X										X					3	10.0
Vitorino Nemésio			X																														1	3.3
Margarida Ofélia								X																									1	3.3
Manuela Cerqueira									X																								1	3.3
João de Barros											X																						1	3.3
A. Mota												X																					1	3.3
Luísa D. Soares													X																				1	3.3
Augusto Cunha																X																	1	3.3
Jorge Listopad																	X																1	3.3
Zlata																			X														1	3.3
Goscinny																							X										1	3.3
Aquilino Ribeiro																													X				1	3.3
Alice Vieira																					X												1	3.3

Os testes de avaliação assinalados com um asterisco contêm textos categorizados como textos de *imprensa* ou *outros*.

A observação do quadro anterior dá conta da diversidade de *Autores* escolhidos pelos construtores do teste escrito, destaca-se, no entanto, um pequeno grupo de *autores* cujos textos foram seleccionados como objecto de trabalho em mais do que um teste, tendo quatro desses *autores* textos recomendados como obras de leitura orientada: Sophia de Mello B. Andresen, Ilse Losa, Agustina Bessa-Luís e Trindade Coelho. A escolha dos textos destes autores indicia um certo grau de vinculação da avaliação da competência de leitura ao prescrito ministerialmente.

Os restantes *autores*, ainda que não pertençam ao leque de escritores recomendados, têm em comum com os anteriores o facto dos textos escolhidos se inserirem no género narrativo. Não será, por isso, difícil associar à escolha do texto e do autor a preferência por determinado *tipo* de texto e determinada apresentação, pois grande parte dos *autores* e dos escritos seleccionados pelos professores para figurarem no teste escrito privilegiam o fragmento narrativo.

No oitavo ano de escolaridade, os resultados não são muito diferentes, a não ser pelo facto do conjunto de autores ser mais variado, assim como a natureza do texto de trabalho, como verificámos na descrição efectuada a propósito dos *textos-objecto*. Os autores recomendados destacam-se do conjunto de *autores* escolhidos, revelando-nos o programa como referência primeira no momento de avaliar.

### Quadro 17

#### Distribuição dos *autores* nos testes de avaliação - 8º ano

Testes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	Fr	%
<b>Autores</b>	*	*				*	*													*	*			*								
Sophia Andresen																X							X			X					3	10.0
Alves Redol				X																								X		2	6.6	
Jorge Amado			X							X																					2	6.6
Miguel Torga																										X					1	3.3
John Steinbeck																X															1	3.3
Irene Lisboa								X																							1	3.3
Viale Moutinho									X																						1	3.3
Heitor Morais											X																				1	3.3
João de Barros																						X									1	3.3
Vasco Cabral												X																			1	3.3
Luísa D. Soares																									X						1	3.3
Manuel Azevedo												X																			1	3.3
Gianni Rodari													X																		1	3.3
Projecto Rio Grande														X																	1	3.3
Fernando Namora																	X														1	3.3
Teófilo Braga																			X												1	3.3
Raúl Brandão																													X	1	3.3	
Sem autor					X																						X			2	6.6	

Os testes de avaliação assinalados com um asterisco contêm textos categorizados como textos de *imprensa* ou *outros*.



Observando o quadro anterior, conferimos a presença de alguns *autores* cujos textos são escolhidos como objecto de trabalho em mais do que um teste. Contudo estas presenças têm menor expressão agora que no sétimo ano. Regista-se ainda a selecção de dois textos sem a indicação de autoria; a ausência de designação de autor nestes textos leva-nos a supor, sobretudo pelo *tipo* de texto (texto poético), que a indicação do autor do texto não era relevante, que a escolha do texto se relacionou com objectivos particulares de verificação de aquisições, possivelmente numa tentativa de aproximação entre a avaliação e a situação de ensino/aprendizagem.

Os *autores* dos restantes textos, tal como no sétimo ano, parecem ser escolhidos em função da natureza dos textos que escrevem, inserindo-se numa prática avaliativa da leitura que, como já referimos, tem no texto narrativo um objecto de trabalho privilegiado.

De distinguir a escolha de um texto que encontra eco numa canção popularizada cujo autor é um grupo musical [T15] e que abona a favor de um ensino que procura quebrar a dependência, sobretudo relativamente às indicações programáticas se entendermos que o Programa conduz as opções docentes em matéria de selecção textual.

A análise dos resultados relativos aos testes de avaliação e às provas globais do 9º ano de escolaridade apresenta-se conjuntamente, dada a sua realização contemporânea.

### Quadro 18

Distribuição dos *autores* nos testes de avaliação - 9º ano

Testes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	Fr	%
Eça de Queirós		X				X		X																							3	10.0
Gil Vicente			X		X						X	X	X	X	X		X	X													9	30.0
Camões				X												X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13	43.3
Fernando Pessoa	X								X																						2	6.6
Miguel Torga																			X												1	3.3
João de Barros										X																					1	3.3
Manuel da Fonseca							X																								1	3.3

### Quadro 19

Distribuição dos *autores* nas Provas globais

Testes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Fr	%	
Eça de Queirós																							0	0.0
Gil Vicente						X												X	X	X	X		5	13.8
Camões	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						16	44.4
Fernando Pessoa																X							1	2.7
Sophia Andresen	X				X				X														3	8.3
M. Rosa Colaço				X																			1	2.7
Teófilo Braga							X																1	2.7
Saint-Exupéry		X	X					X		X	X	X	X	X									8	22.2
Mário Zambujal															X								1	2.7

Algumas provas globais encontram-se assinaladas em mais do que um autor, porque, como já referimos antes, têm mais do que um texto, normalmente um texto narrativo ou poético e um episódio (ou parte) da narrativa camonianiana.

Relativamente à escolha da autoria dos *textos-objecto* no 9º ano, os resultados são expressivos: nos testes de avaliação, para além dos autores com obras indicadas como leitura obrigatória, só surgem mais quatro nomes, pertencendo dois deles a autores recomendados – Fernando Pessoa e Manuel da Fonseca.

Nas provas globais esta preocupação é ainda mais flagrante, sobretudo no que respeita à obra de Luís de Camões, que ocupa um lugar central no instrumento de avaliação em Língua Portuguesa neste ano de escolaridade.

A escolha dos autores quer no teste quer na prova global manifesta-se pela centralidade em torno de dois autores e duas obras: *Os Lusíadas* e *O Auto da Barca do Inferno*, destacando-se a presença da primeira em mais de 40% dos testes e das provas globais. A diferença de ocorrência destes *autores* acentua-se nas provas globais, encontrando-se o *texto* vicentino em cerca de 14% das provas, um valor bastante inferior ao registado pelo *texto* camoniano. A relação de continuidade teste/prova que poderíamos adiantar é contrariada por estes valores que destacam um dos autores. Outro dado que reforça esta descontinuidade é a escassa presença nos testes e a ausência na prova global de *textos* queirosianos.

Eça de Queirós, cujos contos são indicados como obras de leitura orientada, encontra-se em três testes de avaliação, mas em nenhuma prova global, contrariamente à obra de Saint-Exupéry que, presente em oito provas globais, regista valores superiores a Gil Vicente, sendo o segundo autor mais frequente; no entanto, a sua obra *O Príncipezinho* não é seleccionada como *texto-objecto* em teste algum. Sendo os dois autores recomendados, esta diferença de tratamento permite-nos inferir que o texto de Saint-Exupéry e o conto queirosiano constavam da planificação disciplinar como obra de leitura integral, embora não possamos adiantar se foram seleccionados para estudo no mesmo ano ou em anos lectivos diferentes.

Os outros *autores* presentes nas provas globais a par com os acima referidos vêm os seus textos servir para avaliar o desempenho dos alunos relativo à interpretação do texto narrativo, na perspectiva de que a prova global é um instrumento de avaliação de âmbito alargado.

### 3.1.3.1. Os *autores* e os textos: recorrências

Para finalizar, vejamos a assiduidade de alguns autores e seus *textos* nos testes de avaliação. Consideramos para este momento apenas os 7º e 8º anos, porque um pequeno número de escritores vê alguns fragmentos dos seus textos seleccionados para figurar em diferentes testes de avaliação. Não alargamos o exame ao 9º ano, face à concentração registada nos quadros 18 e 19 que torna quase inevitável a inclusão nos testes/provas de avaliação ou das mesmas cenas do *Auto da Barca do Inferno* ou, sobretudo, dos mesmos episódios de *Os Lusíadas* que são igualmente indicados pelo programa da disciplina.

No sétimo ano, surge uma história encaixada em *O Cavaleiro da Dinamarca*, conhecida como a história de Vanina, seleccionada como texto de trabalho em três testes – [T5]; [T15] e [T26], de anos lectivos diferentes; curiosamente, a selecção do excerto realiza-se do seguinte modo:

- [T5]: parte inicial
- [T15]: parte final
- [T26]: a história na íntegra

As questões colocadas acerca deste excerto da obra de Sophia de Mello B. Andresen visam a verificação dos mesmos conhecimentos; pressupõe-se, pois, que os objectivos avaliativos que presidiram à construção destes testes, no que respeita à interpretação textual, foram semelhantes:

- indicar as personagens ( principais e secundárias);
- indicar a razão pela qual a personagem não queria casar com o pretendente;
- caracterizar as personagens intervenientes;
- classificar o narrador.

Apesar de nos três testes os professores terem optado por apresentar a história de modo diferente, as tarefas que propõem aos alunos deixam-nos entender que, independentemente do texto escolhido, há uma quantidade de noções e perguntas

comuns acerca deste texto, indiciando uma prática avaliativa mais ou menos uniformizada.

Ilse Llosa, Trindade Coelho e Agustina Bessa-Luís, *autores* cujos textos são seleccionados como textos de trabalho, são indicados pelo Programa tal como Sophia Andresen,. Mas é singular verificar que professores aparentemente diferentes<sup>53</sup> e em anos lectivos diferentes seleccionaram o mesmo fragmento textual para avaliar aquisições e habilidades dos alunos sobre o texto narrativo.

No caso de Ilse Llosa, o mesmo fragmento da obra *O Mundo em que Vivi* encontra-se em dois testes – [T13] e [T27]; no segundo teste, o excerto é um pouco mais extenso, mas as questões, como no caso do excerto do *Cavaleiro da Dinamarca*, direccionam-se para a verificação das mesmas habilidades interpretativas:

- identificação e caracterização das personagens;
- localização da acção no espaço e no tempo;
- identificação do narrador.

O que foi dito anteriormente acerca de Sophia Andresen e de Ilse Llosa é válido para Trindade Coelho, Agustina Bessa-Luís e Alves Redol, de quem encontramos excertos iguais, em testes de diferentes anos lectivos, com questões que implicam conhecimentos semelhantes, apontando para uma cultura de avaliação da narrativa validada não só pela eleição dos mesmos textos como também pelas actividades associadas.

No que respeita ao 8º ano, temos novamente Sophia de Mello Breyner Andresen, mas com o conto *A Árvore*, em [T23] e [T26], testes do mesmo ano lectivo, ainda que de professores diferentes. A selecção do mesmo conto por diferentes professores no mesmo ano levou-nos a consultar a planificação do ano lectivo em causa (2001/2002) e verificámos que a obra constava como obra de leitura integral da unidade didáctica Texto Narrativo a leccionar no oitavo ano, facto que explica, portanto, a escolha deste conto da autora.

---

<sup>53</sup> Não há nos testes em causa qualquer indicação (assinatura ou outro) que nos permita concluir sobre a sua pertença (ou não) a diferentes construtores.

De *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: Uma história de Amor*, autor e obra recomendados, são escolhidos dois excertos em dois testes [T3] e [T10] e as questões colocadas encaminham-se, mais uma vez para a verificação de conhecimentos acerca da *tipologia* textual em que se insere a obra. Alves Redol, tal como no 7º ano, surge em dois testes [T4] e [T29]; no entanto; os excertos pertencem a obras diferentes – *Constantino, guardador de vacas e de Sonhos e Fanga* – respectivamente.

A recorrência de *autores* e textos, todos pertença do género narrativo, confirma, por um lado, a ideia de que o Texto Narrativo ocupa um papel de relevo na aula de Língua Portuguesa destes anos de escolaridade, designadamente através dos autores/textos aconselhados pelo documento programático. Por outro lado, estas escolhas apontam para opções colectivamente tomadas no que respeita ao tratamento dos textos destes autores, tendo como factor de uniformização primeiro a associação de certas dimensões textuais.

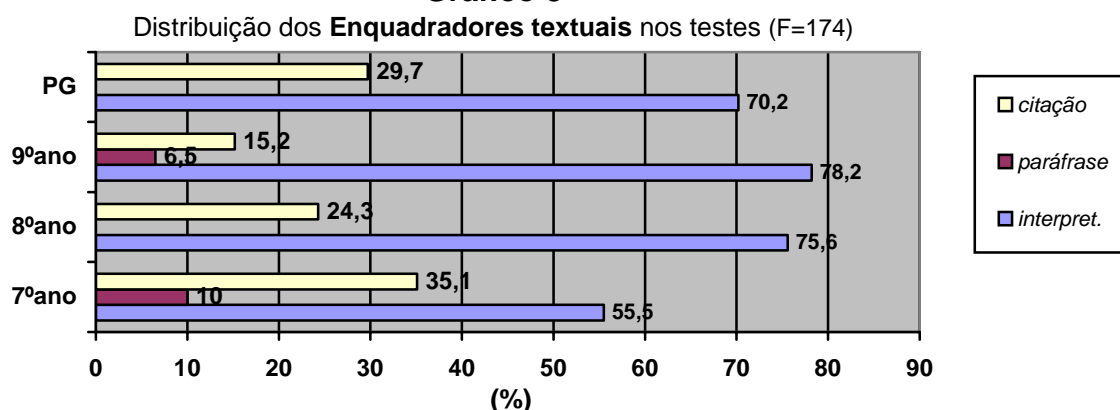
### **3.2. Enquadradores textuais**

O segundo momento da análise dos testes escritos passa pela descrição dos **Enquadradores textuais**, atendendo à sua natureza; no capítulo anterior, definimos como categorias relevantes para este fim:

- *citação* – transcrição de uma parte do texto;
- *paráfrase* – reorganização da informação textual
- *enquadrador interpretativo* – movimento interpretativo acerca do texto ou de suas partes.

O gráfico 8 expressa a frequência dos **Enquadradores textuais** e a sua distribuição pelas respectivas categorias.

**Gráfico 8**



Ressalta, visivelmente, da observação dos dados acima, o domínio dos *enquadradores interpretativos*, num crescendo desde o 7º ao 9º ano, embora nas provas globais esse valor decresça quando comparado com a sua frequência nos testes do mesmo ano.

Das três categorias, a *paráfrase* é a que regista menor ocorrência; apenas nos 7º e 9º anos, com valores muito baixos (10% e 6,5% respectivamente) comparativamente à frequência quer da *citação* quer dos *enquadradores interpretativos*.

A *citação* prevalece sobre a *paráfrase*; os valores de ocorrência flutuam desde uma presença assaz marcada no 7º ano (35,1%), para valores percentuais mais baixos no 8º e no 9º anos, sobretudo neste último; nas provas globais registam um aumento, acompanhando cerca de 30% das questões. Esta diferença de ocorrência da categoria *citação* como enquadrador textual pode ler-se atendendo a duas funções:

- focalização da atenção do aluno em determinado elemento textual na sua relação com o co-texto; como no exemplo:

*Vá, ponham-se em fila, e venham andando até à minha mesa.*  
Aponta as reacções do Jorge ao pedido da professora.  
[T19; 7ºano]

- a *citação* é transcrita do texto para que o aluno lhe atribua um sentido em si mesma; como em:

*Os lobos são os fiscais.*  
*A padeirinha é uma alvorada.*  
Explica o sentido destas afirmações.  
[T8, 8ºano]

Explica por palavras tuas as expressões:  
*Soma vim adoecer*  
*E fui má-hora a morrer,*  
*E nela pera mi só.*  
[T13, 9ºano]

Em qualquer dos casos o professor delimita no texto o objecto de trabalho. No 7º ano as *citações* desempenham, na sua maioria, uma função de direcção da atenção do aluno para um momento do texto, conduzindo assim a interacção textual.

Nos 8º e no 9º anos, a *citação* é destacada do texto e serve, sobretudo, para ser comentada pelo sentido que contém em si mesma independentemente do significado pleno do texto a que pertence. A finalidade deste uso da *citação* será, então, a de conduzir o aluno no contacto com a linguagem literária, mediante a clarificação do significado de expressões invulgares.

Os *enquadradores interpretativos*, através dos quais o professor expressa sentidos construídos por si, exercem um maior controlo sobre a actuação do aluno, pela manifestação do seu posicionamento face ao texto, revelando, pelo recurso ao enquadrador, a relação que tem com o texto, deixando pouco espaço para uma leitura diferente:

*A menina é um toque de alegria na paisagem.*  
Faz o levantamento de todas as expressões que lhe conferem essa alegria.  
[PG4]

Considerando o exemplo apresentado, o aluno na resposta à pergunta formulada não conseguirá libertar-se da interpretação feita pelo professor e, seguramente, não interpretará as acções da personagem desmerecendo essa explicação; a sua leitura encontra-se assim pré-determinada pela presença do *enquadrador interpretativo*. A existência deste enquadrador obriga à leitura da resposta em confronto com o que é dito naquele enunciado. Cabe, então, ao professor entender a resposta como certa ou errada, consoante o sentido construído pelo aluno.



A presença das categorias *citação* e *enquadrador interpretativo* é reveladora da importância que detêm em todos os anos de escolaridade, sobretudo a última, do mesmo modo que é reveladora de uma determinada posição face ao ensino/aprendizagem da leitura que se caracteriza por uma forte subordinação imposta pela demarcação dos sentidos admitidos à interpretação pelo construtor do teste. Ao requerer movimentos interpretativos menos profundos, a *paráfrase* é de natureza menos controladora que os dois precedentes o que, atendendo ao grau de envolvimento do professor na actividade interpretativa visível nas percentagens de “interpretativos” e “citações”, pode explicar a baixa ocorrência de enunciados de reorganização da informação textual.

Poderá, pois, afirmar-se que a presença dos enquadadores nos *questionários não serve só para “ensinar a ler”, serve para “ensinar a ler assim”* (Dionísio, 2000, p.281).

As funções dos **Enquadradores textuais** só podem ser compreendidas plenamente se estudarmos as operações de leitura, implicadas nas questões de que aqueles são enunciado introdutório.

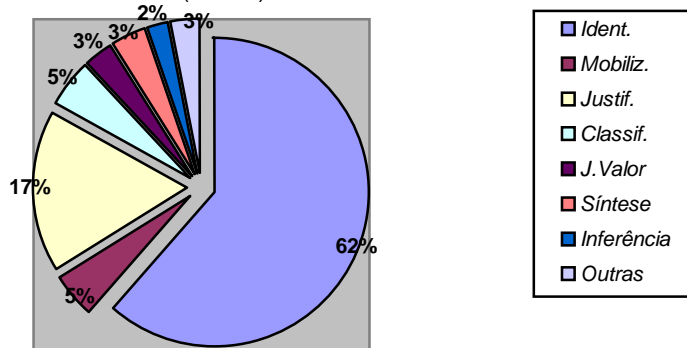
### 3.3. Operações de Leitura

As capacidades estratégicas de identificação, reconhecimento, selecção, antecipação, inferência são indispensáveis a qualquer tipo de leitura. Foi partindo deste princípio que, no capítulo anterior, definimos uma grelha de análise que pretende descrever as operações activadas pelas tarefas de leitura presentes nos testes de avaliação.

Considerando, no 7º ano, a totalidade de operações de leitura solicitadas aos alunos, a *Identificação* ocorre mais de 60% das mesmas (gráfico 9), um valor revelador da importância que assume a procura e reprodução de informação textual, na leitura do texto, no contexto da disciplina de Língua Portuguesa.

**Gráfico 9**

Distribuição das **Operações de leitura** nos testes do 7º ano  
(F=258)



A indicação das personagens intervenientes, a localização da acção no espaço e no tempo, a apresentação de comportamentos das personagens são algumas das solicitações propostas aos alunos que os envolvem no reconhecimento e transcrição de informação textual, implicando, desta forma, como operação básica de leitura, a *Identificação*. Significam os valores indicados que a grande maioria das operações de leitura, nos testes deste ano de escolaridade, é do tipo:

*Localiza a acção no espaço e no tempo.*  
[T5; 7º ano]

*Indica as personagens principais e secundárias presentes neste excerto.*  
[T15; 7º ano]

A operação *Justificação*, que atravessa 17% dos itens de leitura, surge associada quer à anterior quer à *Mobilização*, sendo a segunda operação mais solicitada, embora em percentagem bastante reduzida quando comparada com a operação de *Identificação*.

A associação das dimensões *Identificação* e *Justificação* encontra-se em questões como:

*Indica a acção principal do texto e justifica a tua resposta.*  
[T5; 7º ano]

Envolvem operações de *Mobilização* e *Justificação* questões do tipo:

*O título obedece às normas jornalísticas? Justifica.*  
[T4; 7º ano]

Neste último exemplo, as operações de *Mobilização* e *Justificação* são precedidas pela *Identificação* porque antes de justificar a resposta e de activar os seus conhecimentos acerca das regras de construção do texto de imprensa, o aluno tem de localizar, na notícia, o título da mesma, realizando, por isso, um movimento de reconhecimento.

A classificação do narrador, a sua presença/ausência, são as solicitações que prevalecem na categoria *Classificação*, em questões como:

*Classifica o narrador quanto à sua participação e ciência. Justifica, retirando expressões comprovativas.*

[T7; 7º ano]

Este exemplo em particular categorizámo-lo em duas dimensões, *Classificação* e *Justificação*, porque pretende também que o aluno procure no texto elementos que comprovem a sua resposta<sup>54</sup>.

A *Mobilização* de conhecimentos relativos ao tipo de texto presente nos testes de avaliação ou à caracterização das personagens torna esta dimensão uma das quatro mais requerida, com 5% das ocorrências, surgindo frequentemente, como já anteriormente referimos, associada à *Justificação*.

*O texto apresentado é uma narrativa. Concordas com a afirmação anterior? Justifica a resposta que deres.*

[T1; 7º ano]

*De que processos de caracterização te serviste para responder à questão anterior? Justifica com exemplos textuais.*

[T5; 7º ano]

De todas as operações de leitura solicitadas aos alunos nos testes de avaliação, a que regista menor ocorrência é a operação de *Inferência*, sendo apenas seis, na

---

<sup>54</sup> Poderíamos considerar, na solicitação anterior, a operação de *Identificação*, pois na procura de elementos comprovativos o aluno tem de identificar/seleccionar os adequados à resposta dada, do mesmo modo que a *Mobilização* também se poderia ter em conta, visto que o aluno tem de mobilizar o que sabe sobre a instância enunciadora, a sua função no texto narrativo e transcrever as marcas discursivas que evidenciam a sua presença ou ausência. No entanto, como este género de questão é muito comum na disciplina de Língua Portuguesa, parece-nos que considerar as quatro operações seria contraproducente, porque corríamos o risco de, nos 7º e 8º anos, onde esta questão surge mais frequentemente, subverter os

totalidade das operações, aquelas que procuram comprometer o aluno na busca de sentidos para lá da superfície textual, ainda que este movimento interpretativo seja, de algum modo, orientado pelo professor pelo uso de enquadreadores:

*Desenvolve tudo quanto te parece estar implícito na frase final do texto.*

[T3; 7º ano]

As operações que envolvem a generalização equivalem à *Síntese*; as perguntas que reclamam o posicionamento crítico do aluno face ao texto envolvem a operação *Juízo de Valor*, uma e outra ocorrem em percentagem muito reduzida (3% cada).

As dimensões referidas parecem reservadas, pela análise que efectuámos, ao professor, por via dos enquadreadores, sendo poucas as solicitações em que se avaliam estas capacidades do aluno. Dos trinta testes analisados e, de entre duzentas e cinquenta e oito operações contadas, apenas oito destas pedem ao aluno que comente frases, relacionando esse comentário com os seus conhecimentos acerca do mundo, num movimento de apreciação ou *Juízo de Valor*, como em:

*Comenta a última frase do texto.*

[T2; 7ºano]

Ou ainda, confrontando a informação textual com os elementos que lhe são fornecidos pela questão e pelo texto:

*Em que situação se encontrava a personagem que se baptizara com o nome sublinhado?*

*Que importância teve esse nome para ela?*

[T10; 7ºano]

Nove questões remetem para a categoria *Síntese* que, como já vimos, supõe que os alunos seleccionem e organizem informação. Encontrámos estas sugestões de leitura em:

*O relógio era um descanso para encher o minuto da ignorância.*

*Dá, por outras palavras, o sentido desta frase.*

[T3; 7ºano]

---

resultados aumentando a ocorrência de determinadas dimensões da leitura, sem que isso proporcione dados

Na categoria *Outras* incluímos as questões que pediam ao aluno a atribuição de um título ou um título diferente ao texto; a frequência da categoria situa-se nos 3%.

A análise até agora realizada revela a *Identificação* como operação de leitura dominante; assim é em mais de 80% dos testes, nos quais mais de 50% das operações de leitura implicadas na interpretação activam o reconhecimento/recolha de informação textual. Há, no entanto, alguns testes que apontam para práticas de leitura nas quais a *Identificação* não detém o papel principal no conjunto das operações de leitura, tal é o caso dos testes [T3], [T5], [T7, [T12] e [T22]<sup>55</sup>. Embora nestes testes a operação de reconhecimento/transcrição de informação mantenha um papel proeminente, as solicitações que exigem do aluno a organização da informação, a explicitação do sentido de expressões e a inferência são movimentos interpretativos que registam uma ocorrência apreciável, insinuando outra dinâmica de leitura e avaliação na disciplina de Língua Portuguesa.

A avaliação da interacção textual no 8º ano continua a exigir ao aluno o reconhecimento e a transcrição de informação, numa quase repetição do que acabámos de observar para o 7º ano.

Embora os valores percentuais de ocorrência da operação *Identificação* apresentem uma ligeira redução, ainda assim, e pela análise efectuada, evidencia-se que à avaliação da capacidade interpretativa dos alunos subjaz um entendimento da leitura enquanto actividade de selecção e reprodução de informação.

Vejamos os resultados expressos no gráfico 10.

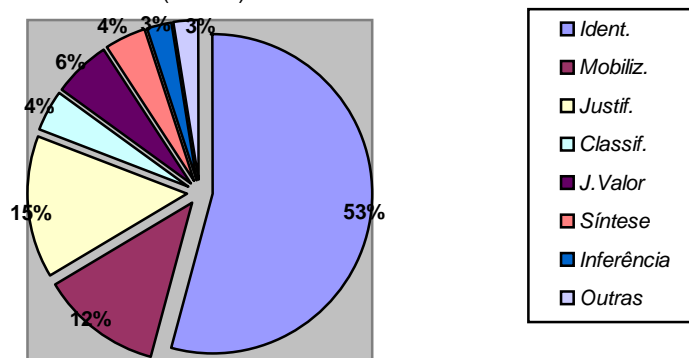
---

relevantes para este estudo.

<sup>55</sup> No anexo II encontram-se os quadros que dão conta da distribuição das **Operações de Leitura**.

### Gráfico 10

Distribuição das **Operações de leitura** nos testes do 8º ano  
(F=240)



A *Identificação* de elementos presentes no texto – operação primária de leitura – predomina neste que é o segundo ano do 3º ciclo, no qual os alunos deveriam aperfeiçoar a sua fluência de leitura, alargar a sua autonomia leitora e melhorar a sua eficiência na selecção de estratégias de leitura (DEB, 2001, p.30).

Mas a constância desta dimensão da leitura não pode ser entendida desligada da *tipologia* textual. Como anteriormente observámos, o texto narrativo é aquele que os professores preferem quando se trata de avaliar a capacidade de interpretação e os conhecimentos acerca dos textos, embora este ano seja aquele que maior diversidade textual apresenta. No entanto, continuam a ocorrer questões semelhantes àquelas que encontrámos no 7º ano:

*Identifica esse espaço e esse tempo no texto.*  
[T3; 8ºano]

*Por que razão se sentia Constantino tão infeliz?*  
[T 4; 8ºano]

A *Mobilização* surge, neste ano de escolaridade, em número mais elevado, podendo ser indicador de uma prática que pretende levar o aluno a encarar o texto que tem diante de si em articulação com o trabalho efectuado na sala de aula, aplicando, no teste escrito, os conhecimentos adquiridos entendidos como necessários à compreensão eficaz do texto. Daí nos surjam solicitações que implicam o “relembrar” e relacionar de conhecimentos:

*Que função da linguagem predomina neste texto?*

[T6; 8ºano]

*Como sabes a narrativa é constituída por três momentos determinantes. Identifica cada um desses momentos e delimita-os no texto.*

[T9; 8ºano]

Esta última questão inclui-se também na categoria *Identificação*, visto que exige não só que o aluno recorde os momentos em que habitualmente se divide o texto narrativo, mas também que aponte esses momentos no respectivo texto.

A categoria *Justificação* ocorre no 8º ano, tal como no 7º ano, associada ao reconhecimento de informação e à *Mobilização*, uma vez que se solicita ao aluno que relembre o que aprendeu, que aplique e justifique o seu raciocínio.

As dimensões *Síntese*, *Juízo de Valor* e *Inferência* têm valores ligeiramente mais elevados, embora ainda muito reduzidos. Também neste ano de escolaridade, as questões que remetem para estas operações não permitem a apreciação eficaz das capacidades de análise, relação e conclusão, assim como não permitem ao aluno trabalhar o texto de modo autónomo e crítico, surgindo a interpretação proposta pelo professor como uma orientação da resposta do aluno:

*Relaciona a imagem com os argumentos indicados. (Juízo de Valor)*

[T 2; 8ºano]

*Explique o primeiro terceto. (Síntese)*

[T 5; 8ºano]

*Há, ou não, na presente narrativa, uma crítica à sociedade dos colonos? (Inferência)*

[T 16; 8ºano]

Das questões apresentadas para ilustrar as operações a que nos referimos, depreende-se que, na sala de aula, no decorrer da interpretação textual se valoriza uma determinada abordagem do texto.

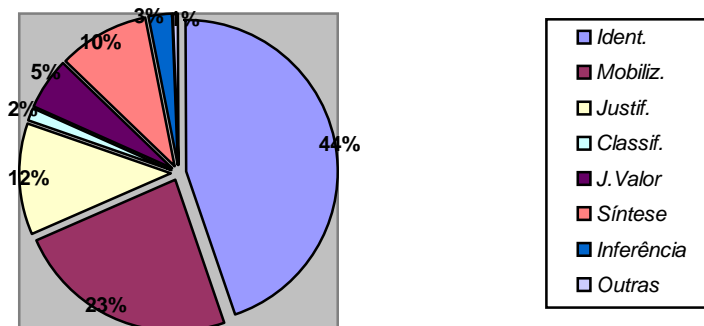
A operação *Classificação* continua a incluir questões relativas ao narrador, sua presença ou ausência, à semelhança do que acontecia no 7º ano, apresentando, contudo uma pequena descida de frequência; a categoria *Outras* matém um valor de ocorrência de 3%.

E tal como no ano de escolaridade anterior, é maior o número de testes de avaliação em que prevalece a *Identificação* - 70% -, como operação de leitura privilegiada. Mas o número daqueles em que essa preferência não se observa aumentou, o que poderá indiciar uma prática de leitura, pelo menos em 30% dos casos, caracterizada por actividades interpretativas diversas que procuram implicar o aluno na construção do sentido do texto para além da transcrição de informação.

Vejamos, por fim, os resultados concernentes ao 9º ano, apresentados em gráficos separados, primeiro o atinente aos resultados dos testes de avaliação (gráfico 11), depois o gráfico 12 relativo às provas globais.

Na linha do que temos vindo a observar nos dois anos anteriores, globalmente, a categoria *Identificação* mantém-se dominante relativamente às restantes **Operações de leitura**. Mas os dados acerca dessas categorias apresentam alterações assinaláveis. A *Mobilização* e *Justificação* registam valores bastante mais elevados, sobretudo a primeira. As solicitações que requerem as operações de *Juízo de Valor* e de *Síntese* registam um acréscimo que nos leva a crer, que neste ano de escolaridade, a leitura de textos envolve mais activamente o leitor, a sua enciclopédia, os seus saberes prévios. Contudo, este indício é contrariado pelos valores percentuais que apresenta a categoria *Inferência*, que mantém índices de ocorrência muito baixos.

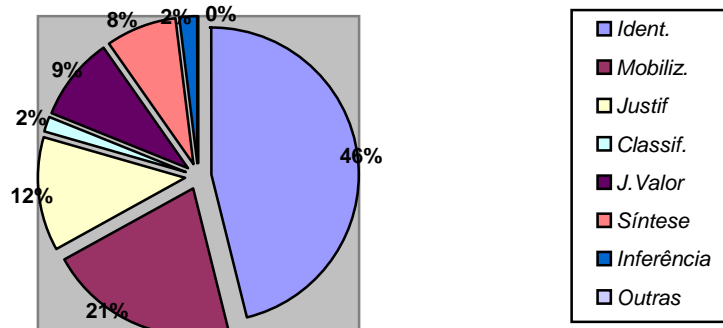
**Gráfico 11**  
Distribuição das **Operações de leitura** nos testes do 9º ano  
(F=318)





**Gráfico 12**

Distribuição das **Operações de leitura** nas provas globais  
(F=202)



Pela observação dos gráficos verificamos, sem dificuldade, que se mantém a tendência presente nos outros anos de escolaridade – o predomínio da *Identificação*, como operação de leitura cimeira e talvez por isso considerada indispensável, pelos autores dos testes/provas globais, para a interpretação textual, embora a ocorrência desta dimensão da leitura escolar já se situe abaixo dos 50%; este predomínio servirá de indicador para configurar as concepções e práticas de leitura, que subjazem à construção dos questionários para avaliar a competência de leitura dos alunos.

Ainda que de índole diferente, visto que o programa do 9º ano contempla o estudo de obras literárias completas, as questões que requerem o reconhecimento de informação encontram-se em maior número e referem-se às obras ditadas pelo texto programático:

*Identifica o argumento apresentado por D. Anrique para não entrar na Barca do Inferno.*

[T3; 9ºano]

*Como se define a si própria essa personagem?*

[PG3]

Apesar da *Identificação* continuar a ser a dimensão primordial, a *Mobilização* regista, neste ano de escolaridade, um aumento significativo, revelando-se um cuidado em levar o aluno a convocar os conteúdos apreendidos na aula de molde a verificar-se a sua aquisição.

*O texto anterior pertence à Proposição de Os Lusíada.  
Para além da Proposição, quantas partes tem a estrutura interna desta obra?  
Indica-as e refere o assunto nelas tratado.*  
[T21; 9ºano]

Este aumento regista-se sobretudo no caso dos testes [T21], [T22], [T23], [T24], [T29] e [T30]; nos testes assinalados a *Mobilização* de conhecimentos acerca de *Os Lusíadas* substituí a operação de *Identificação* preenchendo, nos testes [T21], [T22], [T23] e [T24], mais de 70% das operações de leitura.

As solicitações que compõem os questionários para interpretação textual levam-nos a afirmar que os textos seleccionados para figurar nestes testes/provas terão sido objecto de trabalho na aula, determinando, assim, a associação com que foi estudado, uma vez que as questões parecem relacionar-se com a interpretação efectuada.

*Localiza as estâncias acima transcritas na estrutura interna da obra.*  
[T4; 9ºano]

*Outras personagens ao longo do Auto, recorreram a argumentos da mesma natureza. Cita uma e diz quais os argumentos apresentados.*  
[PG19]

No entanto, mesmo nestes testes não podemos considerar a *Identificação* totalmente ausente, porque para proceder à contextualização do texto de trabalho o aluno tem primeiro que reconhecê-lo.

A *Classificação* apresenta valores muito baixos, o que em si não é de estranhar, visto que as questões que envolviam esta dimensão nos 7º e 8º anos se referiam ao narrador e à classificação quanto à presença e participação na acção. Este tipo de questão coloca-se escassamente no 9º ano.

- nos testes: em 318 operações apenas cinco remetem para a classificação narrador do texto.
- nas provas globais: em 202 operações só quatro pedem ao aluno que classifique o narrador do texto.

Em contrapartida, as categorias *Síntese* e *Juízo de Valor* apresentam valores superiores aos dos anos anteriormente analisados, revelando-se a presença de objectivos

avaliativos para apreciação das capacidades dos alunos no que concerne à interpretação crítica, à organização discursiva e relação com os seus conhecimentos e experiências pessoais.

Entendendo-se que o aluno chegado ao fim da escolaridade básica obrigatória domina já grande parte dos processos cognitivos implicados na leitura, selecciona e utiliza habilmente estratégias leitoras que o auxiliam na compreensão textual, é pois compreensível que surjam questões que obriguem à comprovação das aptidões de apreciação/avaliação requeridas pela operação *Juízo de Valor* e ainda a capacidade de generalizar/organizar a informação textual exigidas pela operação *Síntese*; esta última regista, nos testes e nas provas globais, valores mais elevados – 10% e 8%, respectivamente - que nos anos anteriores e mais elevados que a categoria *Juízo de Valor* nos testes de avaliação.

A *Inferência* continua a ser a categoria com menor ocorrência, denunciando uma prática de leitura que privilegia o papel do professor na orientação da interacção textual e das respostas ao questionário do teste escrito, como demonstram as questões abaixo:

*Explica a intenção que, provavelmente, está na base desta coincidência.*

[T6; 9ºano]

*Enumera os vários significados da palavra “sede”. Que conclusões?*

[PG13]

A categoria *Outras*, nas provas globais, desaparece por completo, não se encontrando solicitações que peçam ao aluno algo de que só ele possa determinar a escolha. Mesmo nos testes esta categoria ocorre apenas duas vezes.

Dos resultados da análise efectuada aos testes/provas do 9º ano, podemos afirmar com algum grau de certeza, que estes projectam o que acontece na aula de Língua Portuguesa, sobretudo pelo aumento significativo de instruções de *Mobilização* de conhecimentos, numa lógica de congruência pedagogia/avaliação. Ainda pela leitura dos dados verifica-se uma continuidade relativamente aos anos anteriores na construção de sentidos expressa na frequência da operação de *Identificação*. Mesmo a prova global cujas finalidades avaliativas serão de natureza globalizante confirma uma orientação de

leitura escolar ao não romper com os movimentos interpretativos privilegiados nos testes; pelo contrário, certifica essa prática de interpretação que tem na *Identificação* a operação principal.

Para terminar o estudo das operações de leitura implicadas nos itens dos testes/provas de avaliação, analisamos as operações que iniciam e as que encerram a parte I com o objectivo de apurar acerca de uma eventual progressão das perguntas que constituem o questionário para interpretação textual no teste escrito.

Vejamos os resultados expressos no quadro 20, no qual se destacam as ocorrências percentualmente mais elevadas.

**Quadro 20**  
Operações que iniciam e terminam a parte I dos testes e provas globais

Anos de escol.	Operações iniciais				Operações finais											
	7º ano	8º ano	9º ano	PG	7º ano	8º ano	9º ano	PG								
Operações	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%						
<i>Identificação</i>	29	96.7	30	100	18	60.0	14	66.7	13	43.3	18	60.0	14	46.7	10	47.6
<i>Mobilização</i>	0	0.0	0	0.0	9	30.0	5	23.9	4	13.3	1	3.3	3	10.0	6	28.6
<i>Justificação</i>	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<i>Classificação</i>	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	9.5	2	6.7	1	3.3	0	0.0	0	0.0
<i>Juízo de Valor</i>	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	6	20.0	0	0.0	6	20.0	4	19.0
<i>Síntese</i>	0	0.0	0	0.0	1	3.3	0	0.0	1	3.3	5	16.7	5	16.7	1	4.8
<i>Inferência</i>	1	3.3	0	0.0	2	6.7	0	0.0	0	0.0	1	3.3	1	3.3	0	0.0
<i>Opinião</i>	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	13.3	4	13.3	1	3.3	0	0.0
<b>Total</b>	30	100	30	100	30	100	21	100.1	30	100	30	100	30	100	21	100

Os dados não podiam ser mais evidentes, especialmente, no que respeita à operação inaugural dos testes/provas de avaliação:

- cerca de 97% solicitam, no 7º ano, a recolha de informação textual, apenas um teste convida à *Inferência*;

- todas as questões iniciais dos testes do 8º ano implicam a *Identificação* de elementos textuais;
- no 9º ano, embora a *Identificação* seja a operação dominante, 30% dos testes iniciam-se com questões que exigem a *Mobilização* de conceitos/conhecimentos;
- nas provas globais a tendência dominante da categoria *Identificação* mantém-se; todavia, a *Mobilização*, tal como nos testes, apresenta uma ocorrência assinalável – 23.9%;
- as restantes operações ocorrem em reduzidíssimo número: as dimensões *Síntese* e *Classificação* no 9º ano; a *Inferência* 7º e 9º anos.

O reconhecimento de informação ocupa, assim, a quase totalidade das questões iniciais do teste escrito, particularmente dos dois primeiros anos do terceiro ciclo. No 9º ano, ainda que permaneça como operação privilegiada, a *Identificação* partilha com a *Mobilização* a abertura do teste escrito, apontando para uma atitude distinta perante a avaliação do conhecimento textual.

Nas questões que fecham a parte dedicada à interpretação textual os resultados são um pouco diferentes; porém, a *Identificação* mantém ainda uma ocorrência superior a 40% em todos os anos de escolaridade.

A análise dos resultados permite-nos afirmar que, apesar da *Identificação* dividir o encerramento dos testes com outras operações, sugerindo que o fim da parte I é encarado como o *terminus* da interpretação textual ao solicitar operações de *Mobilização*, *Síntese* e *Juízo de Valor*, a operação de *Identificação* é nitidamente valorizada no fecho do teste escrito.

Terminado o estudo das **Operações de leitura**, não parece despropositada a afirmação de que na leitura, em contexto escolar, se privilegia o reconhecimento e a recolha de informação textual, não se promovendo um relacionamento autónomo e pessoal do aluno com o texto através de uma interacção crítica. Embora, como vimos em momento oportuno, exista, de entre o *corpus* deste trabalho, um pequeno grupo de testes de avaliação em que a interpretação textual não privilegia a operação de *Identificação*.

Os resultados discutidos anteriormente levaram-nos, ainda à consulta das planificações disciplinares elaboradas para os anos de escolaridade em estudo no ano lectivo 2002/03, ano que decorre aquando da realização deste estudo, no sentido de identificar continuidades/ descontinuidades. Dessa consulta identificámos um vasto conjunto de objectivos que prevêm a identificação, o conhecimento e a aplicação de:

- conceitos relativos aos vários *tipos* de texto - narrativo, dramático, lírico, textos de imprensa, anúncios publicitários :

- localização da acção;
- identificação de diferentes espaços;
- reconhecimento de momentos fundamentais da narrativa;
- conhecer a estrutura da notícia, reportagem, crónica;
- conhecer objectivos e técnicas de publicidade...

No 7º ano, ano de escolaridade em que se introduz a *Reorganização Curricular* (2002), a planificação está elaborada de diferente modo; os objectivos dão lugar às competências, não nos permitindo, todavia, inferir com segurança acerca da prática de leitura a implementar na sala de aula. Relativamente a este domínio apresentam-se as seguintes competências, decalcadas do Currículo Nacional:

- *Criar autonomia e hábitos de leitura;*
- *Favorecer a autonomia na construção do saber.*

Se tivermos em consideração que o documento ministerial define competência como uma *noção alargada que inclui em si os conhecimentos, as capacidades e as atitudes*, então esta planificação sugere uma prática de leitura que procurará aperfeiçoar essa competência, no sentido de levar o aluno a atingir a tão desejada *fluência de leitura*, auxiliando-o a tornar-se um leitor autónomo, crítico e consciente.

Contudo, a análise dos instrumentos de avaliação produzidos no ano lectivo em causa e no anterior<sup>56</sup> não deixam entrever que essa preocupação norteie a sua construção; de facto não encontramos diferenças relativamente aos testes construídos

---

<sup>56</sup> Testes [4], [11], [13], [14], [15], [16], [17], [18], [19], [25], [26] e [27].

em anos anteriores, nem a leitura das estratégias seleccionadas para as diferentes unidades didácticas sugere tal trabalho.

No 8º ano, ainda que os objectivos de aprendizagem se encontrem formulados de um modo abrangente, sugerem práticas de leitura cujo suporte é o conhecimento/reconhecimento de conteúdos alusivos aos diversos *tipos* de texto a estudar:

- *Distinguir os diferentes tipos de texto de mass media;*
- *Contactar com géneros variados da literatura.*

A planificação anual do 9º ano elaborada para os alunos da escola não apresenta objectivos que remetam directamente para a apreensão crítica da mensagem escrita ou para a interacção pessoal com o texto; pelo contrário, há uma quase exclusividade de objectivos que implicam a aquisição de “saberes” sobre as características dos textos em estudo, seja o auto vicentino, o conto seleccionado ou a obra camoniana.

Só na última unidade didáctica, que se ocupa do estudo do *Texto Informativo*<sup>57</sup>, encontramos um objectivo sugerindo a apreensão “criteriosa” do significado e da intencionalidade das mensagens. Mas este objectivo, para além de ser único, não serve como indicador de uma prática de abordagem desta *tipologia* textual atendendo à sua total ausência nos testes e provas globais.

Porém, e como já afirmámos anteriormente, o predomínio do Texto Narrativo é impulsionado pelo próprio programa da disciplina que sugere, por um lado, um número considerável de obras narrativas para leitura orientada e, por outro, apresenta uma série de conceitos/conhecimentos a adquirir, cujo estudo se inicia no segundo ciclo, ainda que de forma incipiente e se repete e alarga ao longo de todo o terceiro ciclo.

Sim-Sim *et al* (1997) afirmam que *é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar* (p.28). No entanto, os resultados obtidos até agora não deixam antever o exercício de uma prática de leitura capaz de formar leitores verdadeiramente autónomos; os dados fornecidos

---

<sup>57</sup> Sob esta denominação incluem-se o texto de opinião; facto/notícia; a notícia; o texto publicitário e o texto didáctico.

pela análise das **Operações de leitura** apontam para uma prática escolar que privilegia em primeiro lugar o reconhecimento/recolha de informação, seguida da comprovação da resposta e aplicação de conhecimentos adquiridos, principalmente no nono ano.

Associando-se as operações de leitura activadas pelas solicitações aos enquadreadores, principalmente aos de carácter interpretativo, verificamos que a resposta é fortemente dirigida para aquilo que o professor destacou na interpretação que fez, cabendo ao aluno recolher os elementos textuais que “comprovem” a interpretação realizada.

### **3.4. Dimensões Textuais**

Dedicamos este momento da análise do teste escrito à descrição e interpretação da presença/ausência das dimensões respeitantes aos diferentes textos que ocorrem nos testes de avaliação.

Na apresentação dos resultados agrupamos os 7º e 8º anos, bem como os testes e provas globais do 9º ano, porque os *tipos* textos seleccionados como texto de trabalho destes anos são tendencialmente os mesmos.

#### **3.4.1. Dimensões Textuais nos testes dos 7º e 8º anos**

##### *Texto Narrativo*

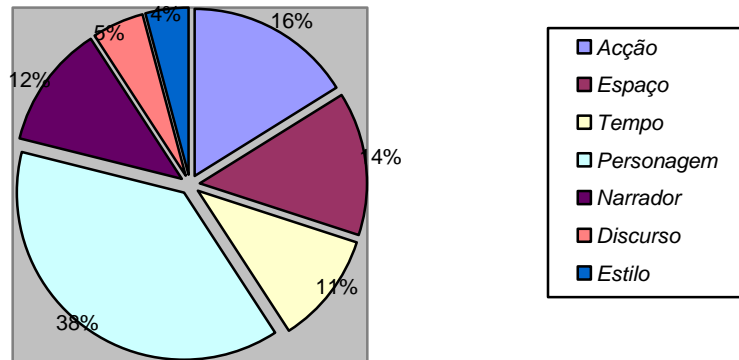
Iniciamos a apresentação dos resultados com a exposição dos dados acerca do texto narrativo, por se tratar do texto mais frequente nos instrumentos de avaliação; assim sendo, importa descrever, com a finalidade de identificar e caracterizar um modelo de leitura, as dimensões associadas àquele texto.

No gráfico 13 apresenta-se a distribuição total das categorias definidas para descrição das dimensões do texto narrativo.



### Gráfico 13

Distribuição das **Dimensões textuais** relativas ao texto narrativo -  
7º e 8º anos  
(F=365)



A leitura do gráfico permite-nos desde logo verificar o predomínio da categoria *Personagem* nos testes dos dois anos com valores próximos dos 40%; perguntas sobre esta dimensão encontram-se em todos os testes cujo texto de trabalho é a narrativa. As restantes categorias assinalam valores bastante baixos, registando as mais frequentes, *Acção*, *Espaço*, *Narrador* e o *Tempo*, percentagens entre os 11% e os 16%. As categorias *Discurso* e *Estilo* destacam-se por frequências particularmente baixas (5% e 4% respectivamente).

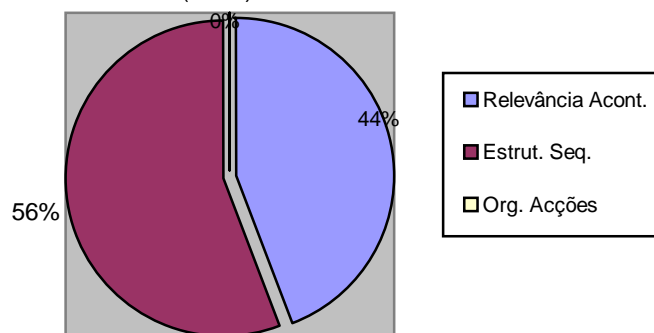
Vejamos mais detalhadamente a distribuição dos itens pelas *micro-categorias* definidas no capítulo anterior a propósito das diversas categorias da narrativa.

A primeira categoria considerada foi a *Acção*, conceito fundamental na narratologia, considerando que o seu ensino/aprendizagem se reporta a vários aspectos que lhe são inerentes e que genericamente são reconhecíveis no campo da(s) teoria(s) do texto: o relevo, a relação entre os acontecimentos, estrutura e organização da sequência narrativa.

O gráfico 14 dá conta dos resultados no que respeita à categoria *Acção*.

**Gráfico 14**

Distribuição da categoria Acção  
(F=59)



Os dados fornecidos pelo gráfico revelam um relativo equilíbrio na ocorrência de duas categorias; contudo a leitura destes resultados deve considerar que na categorização Relevância dos Acontecimentos cabem questões acerca da centralidade da acção e da importância dos acontecimentos no desenrolar da mesma. As primeiras têm uma frequência mais baixa; questões como aquela que abaixo se reproduz encontram-se em número reduzido:

*Indica a acção principal do texto.*  
[T5; 7º ano]

No entanto, temos de considerar o facto de se tratarem de textos seleccionados com objectivos avaliativos, o que condiciona a selecção textual a textos de pequena extensão ou fragmentos; acresce o condicionamento temporal para a realização dos testes que impede a escolha de textos muito extensos e determina que questões como a apresentada se coloquem, principalmente, a propósito de obras de leitura integral.

Os itens que questionam os alunos acerca dos acontecimentos e da sua importância no desenvolvimento da intriga encontram-se em maior número, desempenhando um papel de destaque na abordagem do texto narrativo. A título de exemplo reproduzimos um desses itens:

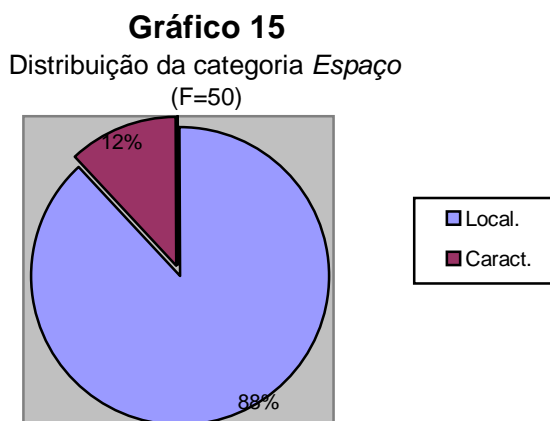
*Refere os acontecimentos principais da acção.*  
[T9; 8º ano]

A categoria Estrutura da Sequência Narrativa; correspondendo as questões descritas por esta categoria à divisão textual em partes ou em momentos - situação inicial, peripécias, ponto culminante e desenlace apresenta uma frequência mais elevada, daí surgirem frequentemente questões como a apresentada, apontando para a importância atribuída na disciplina de Língua Portuguesa à divisão do texto.

*Localiza no texto os três momentos da acção.*  
[T17; 7º ano]

A terceira categoria definida para descrição da dimensão textual *Acção* não regista qualquer ocorrência, nem no caso dos testes – [T5], [T15] e [T26] do 7º ano - cujo *texto-objecto* é a narrativa encaixada do conto de Sophia de Mello B. Andresen a que nos referimos no momento de análise dos *autores* dos textos.

No gráfico 15, encontram-se os resultados referentes à categoria *Espaço*.



Estes resultados permitem-nos entender que se considera essencial avaliar se o aluno é capaz de localizar a acção espacialmente e, em percentagem muito inferior, avaliar a sua capacidade de caracterizar as coordenadas espaciais em que decorre. Esta caracterização poderá eventualmente envolver as noções de Espaço Psicológico e

Espaço Social, embora as questões que encontramos, nos testes escritos analisados, não sejam elucidativas a esse respeito:

*O texto refere-nos dois espaços diferentes. Caracteriza-os.*  
[T9; 7ºano]

*Diz qual a impressão geral desse espaço.*  
[T3, 8ºano]

As questões acerca da Localização Espacial da acção são aquelas que dominam, como nos demonstra o gráfico acima. Abundam então questões como:

*Situa a acção no espaço.*  
[T20; 7º ano]

*Localiza a acção no espaço e no tempo, justificando com palavras tuas.*  
[T9; 8ºano]

Em contrapartida, as questões que remetem para a caracterização do espaço e para a sua importância no decorrer da acção são escassas; encontramos apenas seis na totalidade dos testes destes dois anos de escolaridade. Sugere-nos esta diferença entre a avaliação de conhecimentos que, na leitura do texto narrativo, na aula de Língua Portuguesa, se estudam estes conteúdos isoladamente. Convém, no entanto, referir que o próprio Programa da disciplina determina que os alunos do 7º e 8º anos apenas localizem a acção no *Espaço*; só no 9º ano deverá ser explorada a dita relação *Espaço/Acção*.

O *Tempo* em que decorre a acção surge, frequentemente, associado ao conceito anterior quando se trata da interpretação de narrativas, estudando-se o espaço em que a acção se situa em relação com o *Tempo* em que a mesma decorre. Confirma as afirmações anteriores o grande número de questões que encontramos, nos instrumentos de avaliação, que questionam alunos sobre os dois conceitos em simultâneo:

*O narrador apresenta-nos uma história que decorre num determinado espaço e num determinado tempo.*  
*Identifica esse espaço e esse tempo no texto.*  
[T3;8ºano]

No capítulo III deste trabalho definimos para a análise da ocorrência deste conceito dois itens: o reconhecimento temporal em que decorre a história narrada e a relação entre o *Tempo* e a *Acção*, ainda que, à semelhança do conceito anterior, também o programa apenas determine que esta associação seja ensinada no 9º ano. Assim sendo, não será de estranhar a não ocorrência de nenhuma questão relacionada com este item.

De facto, as questões colocadas acerca do *Tempo* no texto narrativo dizem todas respeito à identificação temporal, seguindo-se, deste modo, as orientações apresentadas pelo programa de Língua Portuguesa.

*Localiza a acção no tempo e no espaço.*

[T5; 7º ano]

No próximo gráfico, encontram-se os resultados de ocorrência de um dos conceitos mais estudados e, possivelmente, considerado um dos mais importantes quando se trabalha o texto narrativo na aula de Língua Portuguesa, atendendo à quantidade de solicitações encontradas nos testes escritos. Mesmo no texto programático encontra-se uma quantidade considerável de conteúdos e processos de operacionalização acerca do conceito *Personagem*: retrato, sentimentos, comportamentos, linguagem, modos de caracterização.

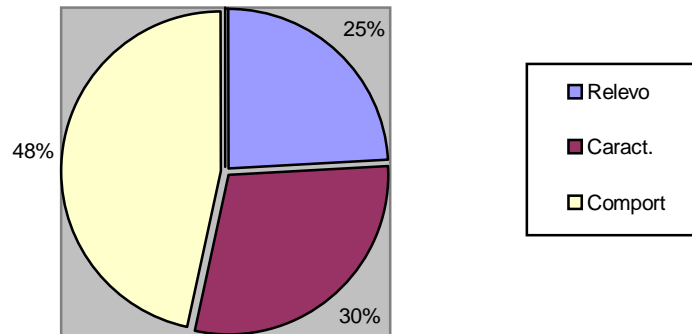
Aquando da delimitação do quadro analítico, procurámos classificar estes conteúdos sobre o conceito *Personagem* em três itens que nos pareceram condensadores dos mesmos:

- Relevos: personagem principal; secundária ou figurante;
- Caracterização: física, psicológica e modos de caracterização: directa e indirecta;
- Comportamentos: todas as questões que visam a recolha de informações textuais sobre as atitudes das personagens e a sua relação com o decorrer da acção.

Os resultados da análise são os seguintes:

**Gráfico 16**

Distribuição da categoria *Personagem*  
(F=139)



Os itens Relevância e Caracterização ocorrem quase com a mesma expressão – o primeiro com uma percentagem de 25% e o segundo de 30%. O item que reúne o maior número de questões é o Comportamento, sugerindo-nos que, na disciplina de Língua Portuguesa, importa ensinar/avaliar a interpretação do aluno acerca dos comportamentos/atitudes das personagens, como elementos determinantes no desenrolar da acção.

Vejamos alguns exemplos de questões a respeito de cada um dos itens:

Relevo:

*Indica as personagens intervenientes na acção. Classifica-as quanto ao papel que desempenham.*

[T22; 7º ano]

Caracterização:

*Caracteriza as personagens principais do texto e indica o processo de caracterização que utilizaste.*

[T3; 8º ano]

Comportamento:

*Como se comporta a personagem?*

[T1; 7º ano]

Entendendo a personagem como o elemento estrutural e fundamental da narrativa, sem a qual a narrativa não existe, porque a acção depende principalmente daquilo que acontece com a personagem (Aguiar e Silva, 1990a, p.687 e seguintes), compreende-se

que nos testes escritos surjam frequentes questões acerca do relevo das personagens; a sua classificação permitirá ao aluno identificar o interveniente central em volta do qual gravitam acontecimentos e outras personagens (secundárias e figurantes).

A esta categoria segue-se a Caracterização, entendida também como um elemento relevante para o conhecimento da personagem e dos seus comportamentos, logo essencial no progresso da acção. Neste contexto, surgem solicitações para a caracterização física e psicológica de personagens e, em associação, o processo através do qual se obteve informação para as caracterizar: falas das personagens ou do narrador, atitudes da personagem, no quadro daquilo que, no campo didáctico do ensino da Língua Portuguesa, se apelida de *caracterização directa e caracterização indirecta das personagens*.

Por último, as questões relativas ao comportamento das personagens que, nos próprios instrumentos de avaliação, surgem, na sua generalidade, depois das que solicitam a indicação do papel e caracterização dos intervenientes, numa lógica que se traduz primeiro pela apresentação e caracterização da personagem e, logo depois, o questionamento acerca das atitudes/comportamento; a esta sequencialização das questões não será alheia a finalidade de apreciar a capacidade do aluno em entender a relação personagem/comportamento o desenrolar da acção.

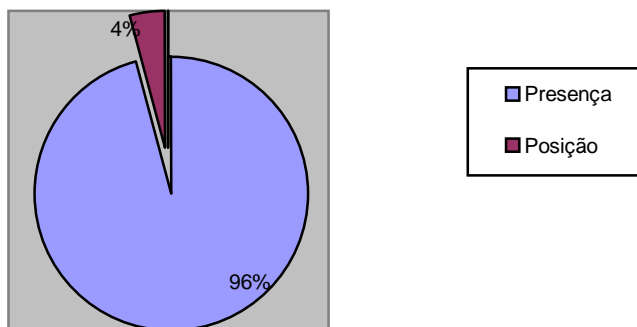
O *Narrador* é outro conceito habitualmente presente, por vezes expressivamente, nos testes de Língua Portuguesa, facto que justifica que aqui o tratemos autonomamente; as perguntas sobre a entidade enunciadora do texto narrativo surgem frequentemente associadas à solicitação de exemplos textuais que corroborem a classificação realizada.

De acordo com o texto programático, os alunos devem reconhecer o narrador<sup>58</sup> enquanto entidade presente/ausente e objectiva/subjectiva, expressões que categorizamos em presença e posição respectivamente.

---

<sup>58</sup> Aguiar e Silva (1990a) entende o narrador como a *instância autonomizada que produz intratextualmente o discurso narrativo, uma construção, uma criação fictícia do autor textual* (p. 693).

**Gráfico 17**  
Distribuição da categoria *Narrador*  
(F=44)



Observando o gráfico 17, verifica-se que os alunos são questionados, na maior parte dos testes, sobre a presença/ausência desta entidade; na verdade, apenas dois testes colocam questões a respeito da posição do *Narrador* no texto.

Curiosamente, o programa da disciplina de Língua Portuguesa entende que apenas os alunos dos 8º e 9º anos devem reconhecer as marcas da posição do narrador, mas os dois testes onde se encontram questões sobre este aspecto são do 7º ano. Esta ocorrência poderá anunciar uma visão do teste como expressão de um entendimento autónomo da disciplina face aos Programas ou, ainda, explicar-se em termos de sedimentação de práticas que historicamente se prendem com a chegada de conceitos da narratologia às escolas.

A categoria *Discurso*, neste trabalho, destina-se a verificar a ocorrência de questões relacionadas com os modos de apresentação do discurso narrativo; nesta classificação consideram-se os itens para Distinguição dos modos e a Exemplificação.

Embora apareçam poucas questões relativas a este conceito – dezoito, no total dos testes – parece útil deter-nos um pouco neste ponto, uma vez que o domínio deste conceito, a capacidade de estabelecer distinção entre os diferentes modos de apresentação do discurso narrativo parece condição necessária para a produção de narrativas, solicitações frequentemente propostas aos alunos no teste escrito na parte dedicada à produção textual.



Ora acontece que a *Exemplificação* recolhe a totalidade de ocorrências; as dezoito questões identificadas solicitam aos alunos exemplos sobre os modos de apresentação do discurso; de entre os três modos de apresentação, a narração e a descrição são aqueles que os alunos têm de identificar e transcrever mais frequentemente.

*Nesta pequena narrativa foram utilizados diferentes modos de expressão. Retira exemplos de: narração e descrição.*

[T22; 7º ano]

*Aponta exemplos de descrição e narração.*

[T6; 8º ano]

Os recursos estilísticos<sup>59</sup> são um elemento habitualmente presente no estudo<sup>60</sup> de qualquer tipo de texto; normalmente, efectua-se com o objectivo de sensibilizar os alunos para a disposição das palavras no texto ou o uso expressivo de determinados vocábulos – adjectivos, advérbios, substantivos, verbo – destacando-se, usualmente as finalidades estilísticas implícitas na utilização destes recursos.

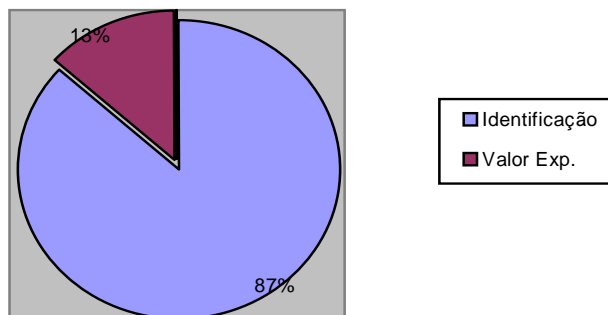
Vejamos, pois, o tratamento dado a esta dimensão nos testes de avaliação em análise, começando por notar que apesar do seu estudo estar previsto para os três anos do terceiro ciclo não se encontra qualquer questão, nos testes do 7º ano, que a presentifique. O gráfico 18 (na página seguinte) dá conta dos resultados obtidos.

---

<sup>59</sup> O Programa da disciplina apresenta a denominação “recursos expressivos”, que utilizaremos neste trabalho como sinónimo de recursos estilísticos.

<sup>60</sup> Pode considerar-se que este estudo operacionaliza um dos objectivos programáticos para o domínio da leitura: *interpretar linguagens de natureza icónica e simbólica*.

**Gráfico 18**  
Distribuição da categoria *Estilo*  
(F=15)



Na categorização que efectuámos antes, procurámos representar as duas tarefas que normalmente se propõem aos alunos, na aula de leitura: a Identificação de recursos estilísticos e a explicação do seu Valor Expressivo.

A Identificação dos recursos estilísticos, sobretudo da metáfora e da adjectivação, é a actividade que domina a manifestação desta categoria, enquanto que a explicação do uso destes recursos ocorre escassas vezes, 13% na globalidade dos testes do 8ºano.

*“Os lobos, os lobos são os fiscais.”; “A padeirinha é uma alvorada.” Refere a figura de estilo que se realiza nestas frases.*  
[T8; 8ºano]

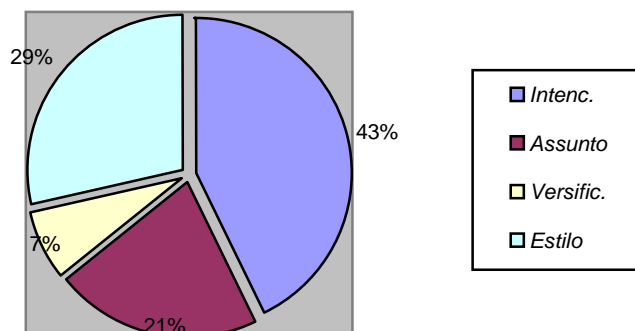
*Identifica as figuras de estilo presentes nas seguintes expressões, explorando o seu valor semântico.*  
[T30; 8ºano]

A complexidade deste conceito poderá estar na origem da parcimónia de questões, no teste escrito.

### *Texto Poético*

No que ao texto poético respeita, e aplicando as categorias definidas anteriormente obtivemos os seguintes dados:

**Gráfico 19**  
Distribuição das **Dimensões textuais** relativas ao texto poético  
(F=17)



Na observação do gráfico é bem visível a frequência de determinadas categorias, numa indicação de que serão estas as consideradas elementares no ensino/aprendizagem do texto poético: a *Intencionalidade*, *Assunto* e o *Estilo*.

Incluimos na primeira categorização solicitações como:

*Identifica qual das sensações é mais utilizada pelo sujeito poético, para exprimir os seus sentimentos. Justifica com expressões do texto.*  
[T12;8ºano]

Esta questão, assim como outras que encontramos no decorrer da análise, solicitam ao aluno a identificação/explicação de significados textuais postos ao serviço da intenção do eu lírico.

As tarefas apresentadas a propósito da presença de recursos expressivos prendem-se, na sua totalidade com a identificação dos mesmos, sem qualquer outra solicitação adicional de justificação ou comentário acerca do valor expressivo das técnicas em causa.

As restantes três categorias ocorrem em menor número: há três questões que remetem para a *Assunto*; duas questões para o *Tema* do poema e duas para as noções de *Versificação*, sendo estas frequências reveladoras do entendimento docente no que respeita ao estudo do texto poético no 8ºano de escolaridade, privilegiando o estudo das

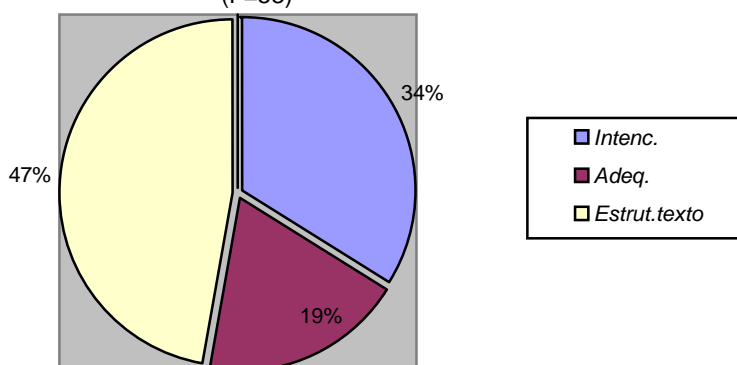
duas dimensões analisadas precedentemente: intenção do sujeito poético e os recursos estilísticos ao serviço da transmissão dessa intencionalidade.

A complexidade deste género literário pode justificar a sua escassa presença nos testes do 8º ano e total ausência nos do 7º ano. Explicará também a orientação dada às questões, que tendem a dirigir-se para áreas menos problemáticas, como são o conteúdo do texto e a identificação de recursos estilísticos, tarefas com as quais o aluno já está familiarizado, embora em grau diferenciado, pelo estudo do texto narrativo.

### *Outros Textos*

Observemos a distribuição das categorias relativas a Outros Textos; dada a sua ocorrência apenas nos 7º e 8º anos, concentramos os resultados num só gráfico.

**Gráfico 20**  
Distribuição das **Dimensões textuais** relativas a outros textos  
(F=53)



A propósito desta categoria, e pelo que nos foi dado observar através do estudo dos textos e das questões colocadas, cremos que a prática de leitura privilegia o ensino e, conseqüentemente a avaliação, da *Estrutura* dos textos de imprensa e dos anúncios publicitários.

Esta predilecção encontra-se bem patente pela abundância de solicitações como aquelas que a seguir se reproduzem:

*Indica as partes que compõem uma notícia.*  
[T30; 7º ano]

*Demarca o corpo da notícia.*

[T6; 8º ano]

*Nas vinhetas 6 e 7, sei que há muito barulho. Os sinais que me transmitem essas mensagens são...*

[T7; 8º ano]

A categoria *Intencionalidade* regista uma percentagem de 34%, sendo os alunos questionados sobre o conteúdo/mensagem do texto, surgindo, por vezes, esta dimensão associada à anterior, como se se entendesse que uma implica a outra:

*Após a leitura do corpo da notícia, indica as perguntas a que responde.*

[T10; 7º ano]

*Explica o valor de cada uma delas (partes da notícia).*

[T1; 8º ano]

Por fim, a *Adequação Comunicativa*, que previamente classificámos para dar resposta a determinadas tarefas que se propõem aos alunos a propósito do texto publicitário, encontra-se apenas três vezes, ocorrência que corresponde aos testes que possuem este *tipo* de texto.

*Explica a imagem do produto e relaciona-a com o produto apresentado.*

[T6; 7º ano]

*Que argumentos são utilizados para incentivar esse público a consumir o referido produto?*

[T24; 8º ano]

Pretendem estas questões que o aluno analise a adequação entre o texto icónico/texto argumentativo seleccionados para vender um determinado produto ou serviço e o próprio produto que é anunciado. O aluno terá então de activar o seu conhecimento acerca dos objectivos de produção deste *tipo* de texto, os elementos que o constituem e relacioná-los com a mensagem que se pretende transmitir.

Uma das possíveis finalidades para a colocação destas questões será, para além da verificação das aquisições, apreciar até que ponto o aluno é capaz de, em situação extra-escolar, discernir a intenção da mensagem e a relação desta com os artificios utilizados pelos produtores de anúncios publicitários.

### 3.4.2. As **Dimensões Textuais** nos testes e provas globais do 9º ano

Neste ano de escolaridade, o estudo da obra literária complexifica-se dando lugar a um trabalho mais intenso, no qual a História de Literatura assume um espaço importante, suscitando, no professor, um conjunto de posições face ao ensino e avaliação. Compreende-se, então, que na abordagem da obra literária no 9º ano, existam noções específicas cujo ensino/avaliação é praticamente incontornável; muda a natureza dos objectos de ensino, podendo verificar-se, pela análise das **Dimensões textuais**, movimentos de valorização/desvalorização quer relativamente aos dois anos anteriores, quer aos próprios textos, sobretudo texto narrativo. Estas conjecturas dirigem, de alguma forma, a leitura dos resultados que a seguir se expõem.

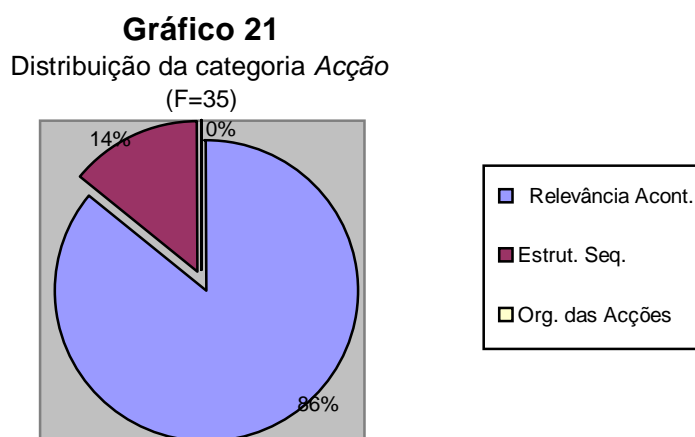
Como referimos anteriormente, os resultados apresentam-se conjuntamente dada a natureza semelhante dos textos de trabalho e das **Dimensões textuais** associadas.

#### *Texto Narrativo*

Aquando da análise dos *textos-objecto* verificámos que o texto narrativo predomina nos três anos de escolaridade; no 9º ano a narrativa épica prevalecia sobre as *Outras narrativas* nos testes e nas provas globais; para este momento de análise partiu-se da presunção de que há diferenças no tratamento dado ao texto narrativo relativamente ao expresso pelos dados obtidos nos 7º e 8º anos, comprovada pela natureza quantitativa de algumas categorias, indicando essa expressão uma visão especializada do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa e do texto narrativo, em particular. O conjunto de categorias que definimos atrás foi aplicado a todos os textos narrativos presentes nos testes e provas; a categoria *Obra* definida para dar conta das especificidades da narrativa épica também se aplica às *Outras narrativas* apesar de ter existência marginal.

No final da exposição dos dados relativos ao texto narrativo apresentamos um gráfico da distribuição das **Dimensões textuais** em *Os Lusíadas* e nas *Outras narrativas*, com o objectivo de proceder a uma comparação das frequências de cada categoria.

A primeira categoria cujos resultados registamos é a categoria *Acção*; esta categoria, que possui uma presença mais forte nos testes do 7º e 8º anos, no 9º ano revela uma presença mais tímida; as subcategorias Relevância dos acontecimentos e Estrutura da sequência narrativa apresentam então ocorrências dissemelhantes relativamente ao observado nos anos anteriores.



Na avaliação da leitura do texto narrativo, os testes insistem no questionamento acerca da Relevância dos Acontecimentos que determinam o decorrer da *Acção*, exigindo do aluno o estabelecimento de associações entre os eventos e o seu papel na intriga. Temos aqui a primeira diferença em relação ao que observámos nos dois anos de escolaridade anteriores, em que a categoria Estrutura da Sequência Narrativa detinha a maior parte das solicitações, repartindo o papel principal com aquela, que é no 9º ano, a subcategoria mais frequente – Relevância dos Acontecimentos.

As questões incluídas na classificação Relevância dos Acontecimentos surgem, por vezes, associadas a questões acerca das personagens, nomeadamente sua caracterização e comportamentos, detectando-se o ensino da relação entre a acção, as personagens e o papel destas últimas no desenrolar da primeira.

Detenhamo-nos num exemplo retirado do teste 6:

*Neste excerto são-nos apresentados colectivamente os irmãos de Medranhos.*  
[T6; 9ºano]

Após o enquadrador anterior, o professor solicita ao aluno a caracterização das personagens através da questão:

*Faz a sua caracterização.*  
[T6; 9ºano]

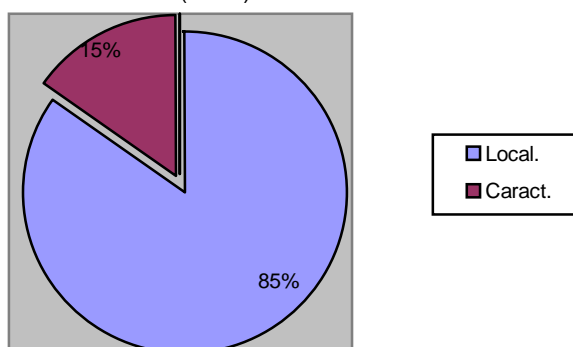
Imediatamente se lhe segue outra questão relacionada com o comportamento da personagem.

*Enuncia as acções por eles praticadas.*  
[T6; 9ºano]

Esta sequencialização pode incluir-se num *método* de questionamento que aponta para uma visão particular da interpretação do texto narrativo, já observada nos anos anteriores; para lá de eventuais diferenças na valorização de certo tipo de dimensões, parece manter-se um determinado modelo de leitura. Procuraremos confirmar ou não estas *continuidades na diferenciação* ao longo da análise das restantes categorias.

Na categoria *Espaço*, não há grandes diferenças na expressão relativa das suas categorias comparativamente ao que dissemos a propósito dos 7º e o 8º anos, registando-se apenas um aumento muito pequeno das solicitações para a caracterização do espaço que envolve a acção.

**Gráfico 22**  
Distribuição da categoria *Espaço*  
(F=13)



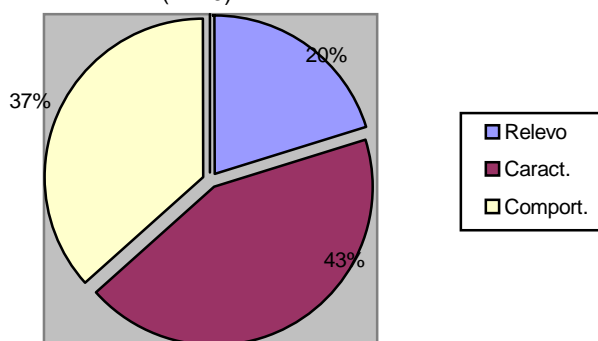


Tal como acontece nos anos anteriores, a categoria mais frequente é a Localização, com 85% das solicitações; a Caracterização do espaço ocorre uns escassos 15%. Estes resultados podem revelar-nos uma certa relutância, ainda presente neste ano de escolaridade, em explorar a relação acção/espaco na compreensão do texto.

Sem diferença alguma surge a frequência da categoria *Tempo* que, tal como nos 7º e 8º anos, ocorre apenas na subcategoria Localização. Também no 9º ano, e apesar deste ser o ano terminal da escolaridade obrigatória, findo o qual os alunos devem ter desenvolvido competências que lhes permitam mais tarde relacionar-se autonomamente com uma multiplicidade de textos, o conceito *Tempo* continua a ser tratado como nos anos anteriores, em contracorrente ao que está estabelecido no próprio Programa da disciplina que, para o 9º ano, postula a exploração de outros aspectos: *relacionar o espaço e o tempo com a acção e as características das personagens* (DGEBS, 1991, p.26).

A categoria *Personagem* comanda novamente a abordagem textual, assumindo, no texto narrativo épico e não épico, uma grande importância; esta categoria apresenta, para as especificações nela consideradas, os valores apontados no gráfico 23.

**Gráfico 23**  
Distribuição da categoria *Personagem*  
(F=79)



Da análise das questões colocadas nos testes de avaliação decorre a ideia de que a propósito da categoria *Personagem*, na leitura do texto narrativo, se procede a uma exploração mais equilibrada de duas das suas dimensões. Radica este modo de entender aquele elemento da narrativa, provavelmente, na concepção de que a personagem desempenha, na intriga, o papel principal de entre os conceitos a ensinar/aprender.

Questões a respeito do papel das personagens encontram-se principalmente nos testes de avaliação com excertos/episódios da narrativa camoniana, remetendo para a noção de herói épico:

*Transcreve do texto A a expressão que indica o herói colectivo de Os Lusíadas.*  
[T16; 9ºano]

*Quem serão, segundo o poeta, os heróis de Os Lusíadas?*  
[T28; 9ºano]

No entanto, é a subcategoria Caracterização que regista maior percentagem de ocorrências (43%), valor que representa quer a presença da categoria nos excertos dos contos, quer nos excertos/episódios de *Os Lusíadas*. Estas questões revelam uma leitura do texto narrativo que estabelece uma forte relação entre a caracterização dos intervenientes no texto e as acções por eles praticadas; prova disso é, uma vez mais, o facto de às questões relativas à caracterização se seguirem as relativas ao comportamento, com valores ligeiramente diferentes:

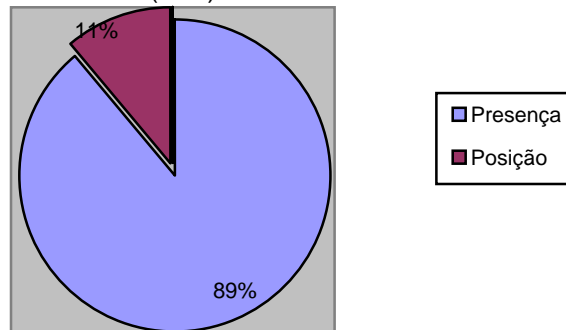
*Caracteriza física e psicologicamente a personagem Campanelo.  
Que poder exercia Campanelo sobre os miúdos do largo?*  
[T7; 9ºano]

Contrariamente ao anterior, o conceito de *Narrador* aparece apenas nos excertos dos contos de autor previstos para o 9º ano<sup>61</sup> e as questões colocadas acerca do mesmo não diferem das apresentadas nos 7º e 8º anos, prevalecendo, uma vez mais, as solicitações relativas à presença/ausência do narrador do texto, como de resto se verifica pela observação do gráfico 24.

---

<sup>61</sup> *O Tesouro, A Perfeição, Torre da Má Hora e Principezinho.*

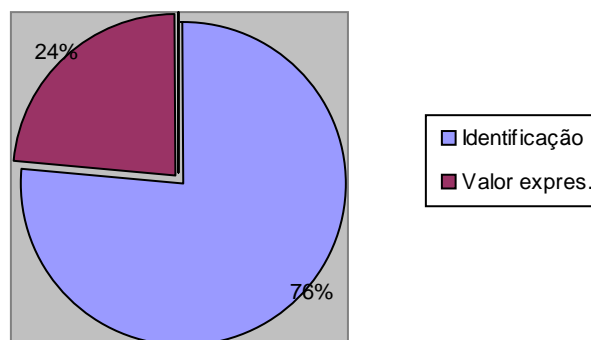
**Gráfico 24**  
Distribuição da categoria *Narrador*  
(F=9)



Também no que se refere à avaliação da posição do *Narrador*, não se atribui significado às determinações programáticas que prevêm o ensino das noções narrador objectivo/subjectivo (DGEBS, 1991, p.27). Apenas um instrumento de avaliação [PG13] questiona os alunos sobre a focalização do narrador, indiciando um estudo mais aprofundado deste conceito. Nos restantes instrumentos mantém-se a habitual classificação do *narrador quanto à presença*, juntando-se-lhe o respectivo pedido de justificação.

Os recursos expressivos surgem, no 9º ano, imbuídos de uma importância crescente, manifestada no aumento de questões relativas a estes conceitos, mas sobretudo, de questões que solicitam ao aluno o comentário do valor expressivo dos mesmos ou a justificação do seu uso no texto.

**Gráfico 25**  
Distribuição da categoria *Estilo*  
(F=59)



Questões como

*Refira os recursos estilísticos presentes no texto.*

[PG7]

encontram-se em muitos testes e provas globais, principalmente naqueles que têm como texto de trabalho excertos/episódios de *Os Lusíadas*.

O número de questões que requerem do aluno a explicação/justificação do Valor expressivo dos recursos estilísticos no texto aumentou comparativamente aos valores expressos no 8º ano, permitindo detectar uma valorização desta categoria ao nível da interacção com o texto. No entanto, as solicitações que encontramos deixam entrever um questionamento dirigido para os recursos estilísticos associados aos textos de *Os Lusíadas*, como no exemplo:

*Aponta as figuras de estilo presentes nos versos sublinhados e a respectiva expressividade.”*

[T25; 9ºano]

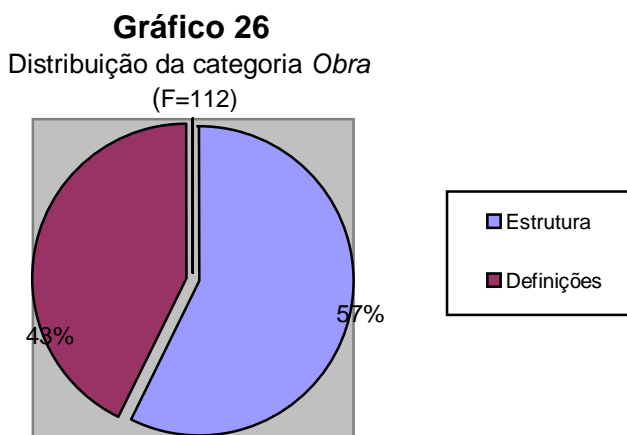
A questão precedente foi retirada de um teste cujo texto de trabalho é um excerto do episódio *O Consílio dos Deuses*, que sabemos ser estudado por todos os alunos do 9º ano, sendo inclusivamente um dos episódios indicados pelo Programa da disciplina como de leitura obrigatória.

Porém, esta diversidade de ocorrência comparativamente aos anos anteriormente analisados permite-nos extrair duas conclusões provisórias:

1. é no 9º ano que estes conteúdos têm expressão máxima, apesar de ensinados desde o 7º ano;
2. há um conjunto de recursos utilizados recorrentemente em *Os Lusíadas*, pelo que as questões acerca destes conteúdos pré-existem ao momento de avaliação.

A categoria *Discurso*, que vimos ocorrer, ainda que em número reduzido, nos 7º e 8º anos, desaparece completamente no 9º ano; nem mesmo os testes/provas com fragmentos narrativos de contos, ou seja, pertença da narrativa não épica, questionam os alunos acerca da representação discursiva.

Por fim, na classificação *Obra*, de que abaixo se encontram os resultados, procurámos abarcar todas as questões que se ligam à especificidade das obras leccionadas e cujos excertos se encontram nos testes/provas de avaliação.



No tratamento dado ao texto narrativo no 9º ano, esta categoria apresenta diferença nas ocorrências das especificações consideradas; assim, relativamente aos fragmentos textuais das outras narrativas, dá-se unicamente a ocorrência da subcategoria *Estrutura*, que propõe ao aluno a identificação do excerto textual e a sua contextualização na obra, talvez com o objectivo de determinar a efectiva leitura do conto; como esta é geralmente a questão que inicia o questionário, a resposta permitirá ao aluno posicionar-se no conto e estabelecer a ordem dos aspectos focados durante o estudo do texto.

Tomemos, uma vez mais, como exemplo, o teste [T7]. A primeira questão do teste é a seguinte:

*Localiza o excerto na obra, justificando a tua resposta.*

[T7; 9ºano]

segue-se outra sobre a localização no espaço e no tempo, logo depois uma acerca das personagens relevantes do texto, possibilitando ao aluno situar-se na interpretação do conto/obra, mediante a colocação de questões que, possivelmente, reflectem o seu estudo. Também, nos fragmentos da narrativa épica se pede aos alunos que contextualizem o dito excerto na estrutura interna:

*Insira esta estância na estrutura interna de Os Lusíadas.*

[PG7]

Existe um grande número de questões que pretendem avaliar conhecimentos acerca da definição de epopeia:

*Os Lusíadas fazem parte de um género literário chamado epopeia. Justifica a afirmação anterior.*

[PG10]

Nesta categorização incluem-se, de acordo com o quadro analítico definido no capítulo anterior, solicitações ligadas a características específicas do género épico (estrutura externa/interna; identificação de episódios, planos da narrativa, herói), embora algumas das questões colocadas tenham como suporte o texto seleccionado para figurar no instrumento de avaliação:

*Fale, num texto cuidado, sobre a estrutura interna e externa de Os Lusíadas.*

[PG16]

*Para além da Proposição, quantas partes tem a estrutura interna desta obra? Indica-as e refere o assunto nelas tratado.*

[T21; 9ºano]

A subcategoria *Definição* regista um valor percentual muito próximo da anterior; são expressão desta classificação perguntas acerca da função da expressão latina “in medias res”:

*A narração da viagem começa “in medias res”. O que entendes por esta expressão? Por que motivo Camões utiliza esta técnica narrativa?*

[T20; 9ºano]

E ainda acerca dos objectivos que presidiram à produção da epopeia:

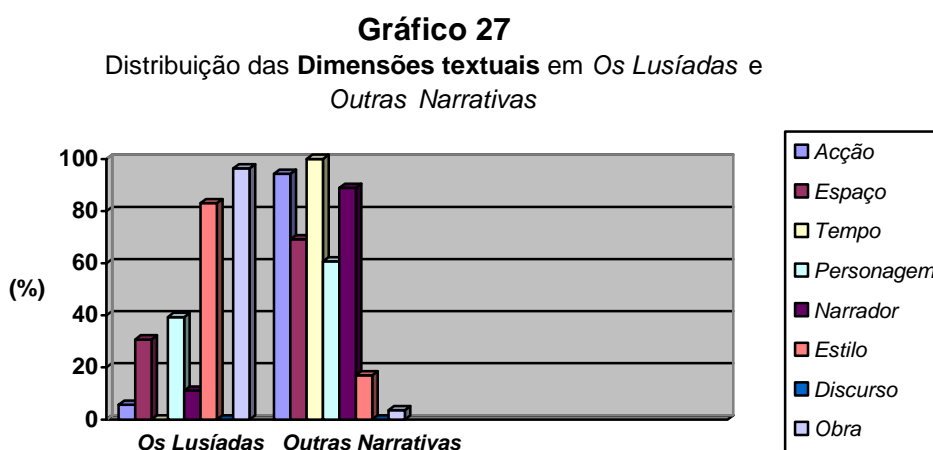
*O Poeta expressa o seu projecto. Qual é esse projecto? Que razões levaram o poeta a tomar essa decisão?*

[PG8]

As questões acima, incluídas na subcategoria *Definição*, reflectem a preocupação docente com o ensino/aprendizagem e avaliação de dimensões próprias da epopeia, frequentemente em detrimento do conteúdo do texto. Exemplo desta prática é o facto de termos analisado testes/provas [T22] e [T24]; [PG2], [PG4], [PG5], [PG7], [PG12] e

[PG13], apesar de incluir um episódio ou fragmento de um episódio como texto de trabalho, não coloca uma única questão relacionada directamente com ele; este serve de pretexto para questionar os alunos acerca da epopeia enquanto obra; o texto está lá, mas pouca ou mesmo nula é a sua importância. Esta prática de avaliação aponta para um elevado grau de especialização no estudo da obra camoniana.

Para terminar a análise das **Dimensões textuais** relativas ao texto narrativo, como anunciámos no início deste momento, apresentamos um gráfico no qual se expõem os dados relativos às categorias até agora analisadas considerando a sua frequência em *Os Lusíadas* e nas *Outras Narrativas*, no sentido de apurar do tratamento dado a cada um dos textos.



A observação do gráfico 27 permite-nos desde logo identificar diferenças na ocorrência de algumas **Dimensões textuais**:

- a categoria *Acção* ocorre em pequena percentagem na épica camoniana (6%); nas *Outras Narrativas* é, juntamente com as categorias *Tempo* e *Narrador*, uma das categorias mais frequente;
- a categoria *Personagem* distribui-se pelos dois textos numa percentagem menos desequilibrada: 39% em *Os Lusíadas* e 60% nas *Outras Narrativas*;

- a categoria *Narrador* ocorre quase exclusivamente nas *Outras Narrativas* (89%), registando, nos questionários para interpretação do texto épico, um valor pouco acima dos 10%;
- as categorias *Estilo* e *Obra* registam na narrativa épica valores elevados; nas *Outras Narrativas* os valores são consideravelmente inferiores: 17% e 4% respectivamente.

Estes resultados permitem-nos verificar, por um lado, uma forte especialização no que respeita à avaliação do texto camoniano, por outro lado, verifica-se uma uniformidade no tratamento dispensado ao texto narrativo em geral, quando comparamos, não os valores de ocorrência das categorias genéricas, mas a sua presença nos testes dos três anos, podendo o programa actuar, neste *modelo de leitura*, como um factor de uniformização.

#### *Texto Dramático*

Relativamente ao texto dramático, concentramos os resultados obtidos pela análise aos instrumentos de avaliação em dois gráficos:

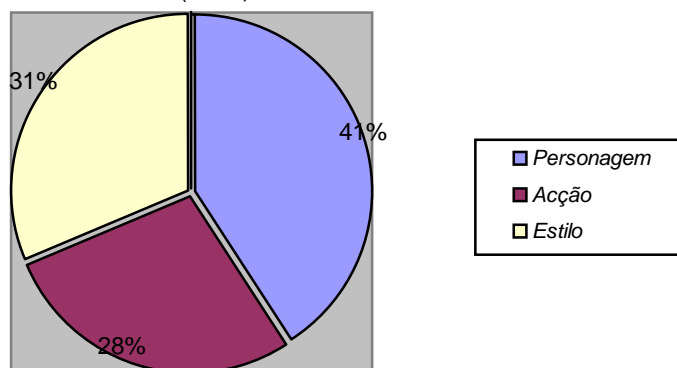
- o gráfico 28 contém as ocorrências das categorias *Personagem*; *Acção* e *Estilo*;
- o gráfico 29 dá conta da ocorrência da categoria *Obra*.

Optamos por esta metodologia de apresentação no intuito de facilitar a observação dos resultados e possibilitar o estabelecimento de relações comparativas entre as frequências das subcategorias genéricas do texto dramático (gráfico 28), embora estas se reportem a perguntas específicas sobre o auto vicentino, e a frequência de conceitos do *Auto da Barca do Inferno* (gráfico 29), que apesar de ser um texto dramático possui particularidades que o destacam dentro do seu género.



Das três categorias enumeradas no gráfico 28, a categoria *Personagem* destaca-se pela sua maior frequência.

**Gráfico 28**  
Distribuição das categorias *Personagem*, *Acção* e *Estilo*  
(F=54)



A elevada ocorrência do conceito *Personagem*, sobretudo pela abundância de questões relacionadas com a sua caracterização ou os comportamentos que exhibe, levam-nos a supor, tal como no texto narrativo, que o domínio deste conceito é tido como indispensável para o conhecimento do texto dramático e, seguramente, do *Auto da Barca do Inferno*. Vejamos duas questões a propósito deste conceito:

*Quais os elementos cénicos que acompanham o Fidalgo? Esses adereços que acompanham a personagem têm um valor simbólico. O que simboliza cada um deles?"*

[T12; 9ºano]

*Caracteriza o Fidalgo, D. Anrique.*

[PG6]

A categoria *Acção* comporta solicitações a respeito da acusação e da defesa das personagens em cena, o seu percurso cénico e o seu destino final. De acordo com os dados obtidos, é dos três conceitos em exame o que ocorre com menos frequência, embora com uma diferença muito pequena.

Mas a importância deste conceito na abordagem do texto dramático e do auto vicentino em particular é inquestionável, porque o mesmo surge, por vezes, associado à categoria *Personagem* e à noção de Personagem-Tipo descrita pela categoria Definições

cujos resultados se encontram no gráfico seguinte. As questões que abaixo apresentamos são exemplos dessa associação:

*Classifica esta personagem quanto à sua formulação e concepção.  
Aponta as razões que levam a personagem à sua condenação.*  
[T5; 9ºano]

*Refere os elementos distintivos que permitem a sua identificação, explicando a sua simbologia.  
Identifica esses argumentos, justificando com elementos textuais.*  
[PG18]

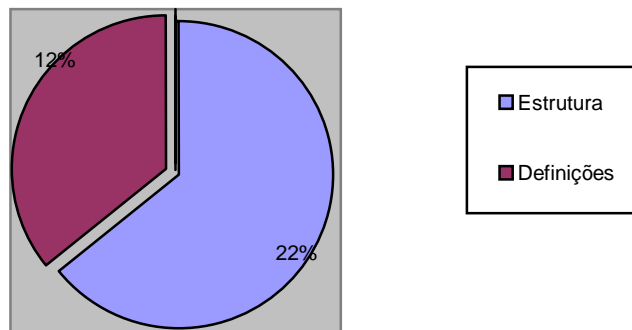
A categoria *Estilo*, no caso do texto dramático, não aparece detalhada em *Identificação* e *Valor expressivo*, porque a ocorrência desta categoria serve principalmente propósitos de reconhecimento dos recursos estilísticos, quer se trate da ironia, do eufemismo ou outro, quer se trate dos processos utilizados pelo dramaturgo para provocar o riso no espectador, gerando cómicos de situação, de linguagem e de carácter.

*Dá exemplos de versos nos quais apareçam os cómicos dos quais se serve Gil Vicente para fazer rir.*  
[T18; 9ºano]

*Atenta no verso “Santo Sapateiro honrado”. Identifica os recursos estilísticos de nível semântico aqui presentes.*  
[PG18]

No gráfico seguinte apresentam-se os resultados respeitantes aos conceitos próprios do auto vicentino presente nos testes e provas globais, verificando-se que a categoria mais frequente nos instrumentos de avaliação é a *Estrutura* na qual se incluem questões acerca da contextualização de fragmentos de cenas, da intenção crítica e da estrutura do auto.

**Gráfico 29**  
Distribuição da categoria *Obra*  
(F=28)



Não é difícil entender a elevada frequência da categoria Estrutura relativamente à categoria Definições, uma vez que as questões que descreve implicam a compreensão da crítica subjacente que se associa ao reconhecimento da cena, das personagens e do seu julgamento.

Quanto à disposição das questões acerca destes conceitos, habitualmente aproxima-se da dos testes com textos narrativos; a questão inaugural dos testes/provas diz respeito à localização da cena, seguida de questões sobre as personagens, objectos caracterizadores, acusações, defesas, recursos estilísticos; a terminar o questionário surgem as questões sobre a intenção crítica implícita na cena, decorrendo as respostas a estas questões naturalmente das anteriores.

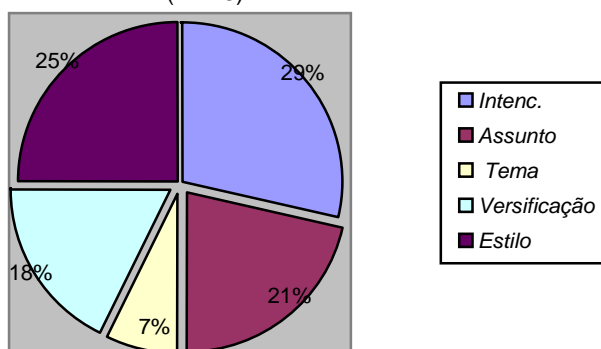
Os conceitos de sátira e personagem-tipo associam-se quer à intenção crítica, quer à localização de cenas e, ainda, às perguntas colocadas a propósito das personagens, da *Acção*, de que demos conta no gráfico anterior. Contudo, a sua presença nos instrumentos de avaliação é consideravelmente menor, quando comparada com a das outras categorias.

### *Texto Poético*

O texto poético, tal como no 8º ano, é o *tipo* de texto que menos frequente ocorre nos testes/provas. Uma explicação provável para esta atitude por parte dos construtores do teste escrito residirá na própria complexidade do texto e, talvez, numa certa

crystalização de prática de leitura, que eleger, como já observámos, o texto narrativo como texto privilegiado de trabalho. Vejamos as ocorrências relativas das várias categorias adoptadas para a caracterização do trabalho avaliativo sobre o texto poético.

**Gráfico 30**  
Distribuição das **Dimensões Textuais** relativas ao texto poético  
(F= 28)



A categoria mais frequente é, como no 8º ano, a *Intencionalidade*, revelando-se um direccionamento no estudo do texto poético que privilegia em primeiro lugar a interpretação da intenção/sentimentos do sujeito poético.

*Indica os elementos que impressionaram o poeta acerca do quadro que observa e que transmite.*

[T1; 9º ano]

A categoria *Assunto*, associada à categoria anterior, aparece numa considerável quantidade de questões:

*Que sentimento faz relacionar a primeira quadra com os dois primeiros versos da quadra seguinte?*

[T 9; 9º ano]

A terceira categoria mais frequente, nos questionários, é a *Versificação* presente nas solicitações acerca da rima e da métrica:

*Considera a estrutura formal dos textos e compara: as estrofes quanto ao número de versos e à rima.*

[T 30; 9º ano]

O *Estilo* ou os recursos estilísticos, cuja ocorrência não pode ser entendida desligada da categoria *Intencionalidade*, regista valores na ordem dos 25%, o segundo valor mais elevado na distribuição das categorias do texto poético. A título de exemplo reproduzimos a questão abaixo:

“*E eu sou um mar de sargaço.*” *Refere a figura de estilo presente neste verso.*  
[T 9; 9º ano]

Contudo, a presença deste conceito escoa-se nesta ligação, esperando-se dos alunos unicamente o reconhecimento das técnicas utilizadas ao nível da forma de expressão, sem que se lhes pergunte que propósitos servem essas mesmas técnicas.

A análise que concluímos aos conceitos mais relevantes, permite-nos distinguir um conjunto de noções ou características textuais dominantes nos instrumentos de avaliação. Do mesmo modo, não é difícil depreender que essa preeminência se associa ao objecto de trabalho - ao *tipo* de texto privilegiado.

Nos 7º e 8º anos, os conceitos predominantes ligam-se ao texto narrativo, independentemente do autor/conteúdo do texto; verificamos, ainda, que as características mais solicitadas e às quais se atribui maior significado no estudo deste texto são aquelas para as quais o próprio documento programático sugere um estudo mais profundo – a *Acção* e as *Personagens*.

No 9º ano, e retomando algumas das linhas de interpretação exploradas no decorrer da análise, verificámos que apesar das diferenças respeitantes às frequências de algumas categorias comparativamente ao valores expressos nos 7º e 8º anos, os testes e provas não privilegiando determinadas **Dimensões textuais**, não as suprimem dos questionários, confirmando a existência de um modelo de leitura do texto narrativo que percorre os três anos de escolaridade, numa progressiva delimitação dos conteúdos essenciais.

A presença de *Os Lusíadas* e do *Auto da Barca do Inferno* nos testes e provas globais especializam de certo modo o trabalho efectuado neste ano:

- em primeiro lugar numa variação no tratamento dado ao texto narrativo relativamente a outras obras de leitura obrigatória;

- em segundo pela importância que assume o estudo da obra literária numa perspectiva histórica, suscitando a adoção de um conjunto de posições no que respeita ao seu ensino e avaliação identificáveis nos testes e provas globais, sobretudo naqueles que têm como texto de trabalho a epopeia.

Os outros textos e o texto poético devido à sua diminuta presença nos testes/provas de avaliação deixam antever práticas de leitura direccionadas sobretudo para o conhecimento da estrutura e da intencionalidade comunicativa, numa tentativa de criar situações de leitura diversificada, ainda que não se deixe de controlar essa mesma leitura através de questionários sequenciais.

#### **4. Avaliar o conhecimento metalinguístico no teste escrito**

##### **4.1. Áreas gramaticais e operações metalinguísticas**

A descrição das solicitações para demonstração do conhecimento acerca do funcionamento da língua sustenta-se nas categorias que apresentámos no capítulo III, ponto 4.2. Os primeiros resultados da análise efectuada aos itens que constituem a parte II permitem identificar a presença assídua de algumas áreas da gramática: a Lexicologia, a Morfologia e a Sintaxe (ver quadro na página seguinte).

As ocorrências das componentes acima identificadas distribuem-se de modo distinto ao longo dos três anos do 3º ciclo. Na leitura dos dados um aspecto se destaca – a redução de solicitações para exposição de conhecimentos da classe de palavras à medida que se avança na escolaridade.

Assim, a Morfologia regista ocorrências mais elevadas nos dois primeiros anos, destacando-se a abundância de solicitações sobre a flexão do substantivo, do adjectivo e do verbo; acerca deste último pede-se, sobretudo a demonstração de conhecimentos acerca da flexão em tempo e modo. Abundam, nos testes escritos, exercícios como os que a seguir se reproduzem:

*Identifica o tempo e o modo verbal utilizado na frase...*

[T14, 7º; ano]

*Preenche as lacunas com tempos compostos...*

[T7, 8º; ano]

Entretanto, as questões acerca da conjugação verbal encontram-se em apenas dez testes repartidos pelos 7º e 8º anos, facto que revela a pequena importância atribuída a este item gramatical na avaliação.

**Quadro 21 – Distribuição dos itens pelas áreas gramaticais**

	7ºano		8ºano		9ºano		PG		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Escrita e Ortografia</b>										
1) Emprego de vogais e consoantes	0	0.0	0	0.0	10	11.5	0	0.0	10	2.6
1.1. Relação som/grafia	4	2.9	0	0.0	1	1.2	1	1.9	6	1.5
a) Homonímia										
a) Homografia										
b) Homofonia										
c) Paronímia										
2) Pontuação	7	5.2	3	2.5	1	1.2	0	0.0	11	2.8
<b>II. Lexicologia</b>										
1) Origem e evolução do Português:	0	0.0	0	0.0	14	16.0	12	22.0	26	6.6
a) Via erudita e via popular										
b) Palavras divergentes e palavras convergentes										
c) Processos fonéticos										
2) Processos de formação de palavras	6	4.5	11	9.3	2	2.3	2	3.8	21	5.4
a) Derivação										
b) Composição										
c) Onomatopeias	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
d) Família de palavras	2	1.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.5
e) Campo lexical										
f) Renovação do léxico	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Morfologia</b>										
1) Classe de palavras	17	12.7	14	11.9	8	9.2	0	0.0	39	10.0
a) <i>Substantivo</i>										
b) <i>Adjectivo</i>	18	13.4	8	6.8	6	6.9	1	1.9	33	8.5
c) <i>Determinante</i>	6	4.5	4	3.4	0	0.0	0	0.0	10	2.6
d) <i>Pronome</i>	7	5.2	7	5.9	0	0.0	1	1.9	15	3.8
e) Numerais	0	0.0	1	0.8	0	0.0	0	0.0	1	0.3
f) <i>Verbos</i> : *Flexão verbal	17	12.7	14	11.9	8	9.3	3	5.7	42	10.7
*Conjugação	5	3.7	5	4.2	0	0.0	0	0.0	10	2.6
g) <i>Advérbio</i>	7	5.2	6	5.0	4	4.6	0	0.0	17	4.3
h) <i>Preposição</i>	2	1.5	2	1.7	1	1.2	0	0.0	5	1.3
i) <i>Conjunções</i>	6	4.5	4	3.4	1	1.2	0	0.0	11	2.8
k) Interjeições	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>IV. Sintaxe</b>										
1) Tipos de frase	3	2.2	4	3.4	0	0.0	0	0.0	7	1.8
2) Formas de frase	3	2.2	7	5.9	6	6.9	0	0.0	16	4.1
3) Coordenação e subordinação	7	5.2	10	8.5	7	8.0	12	22.7	36	9.2
a) classificação/transformação de orações										
4) Funções sintácticas	8	6.0	13	11.0	14	16.1	8	15.0	43	11.0
<b>V. Discurso</b>										
1) Directo/Indirecto	2	1.5	5	4.2	2	2.3	10	18.9	19	4.9
<b>VI. Semântica</b>										
1) Relações semânticas	5	3.7	0	0.0	2	2.3	3	5.7	10	2.6
a) sinonímia/ antonímia/ polissemia										
b) hiponímia	2	1.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.5
c) hiperonímia										
d) derivação imprópria	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Total</b>	134	100.2	118	99.8	87	99.0	53	100.2	392	100.0



Ao adjectivo é dedicado considerável espaço nos testes, embora as solicitações para a classificação desta unidade linguística se concentrem em maior número no 7º ano, com pedidos para a identificação e transformação do grau do adjectivo, mais do que a explicitação do género e do número. Ilustram as afirmações os exemplos:

*Em que grau estão os adjectivos nas frases? Escreve a segunda frase no comparativo de igualdade e no superlativo absoluto sintético.*  
[T11, 7º; ano]

Permanecem ausentes dos testes de avaliação certas classes de palavras, como o numeral; outros apresentam ocorrências muito reduzidas como advérbio, preposição e a conjunção. De um modo geral, as solicitações para a identificação/classificação de categorias gramaticais ocorrem em percentagem muito mais reduzida no 9º ano de escolaridade em estudo.

A concentração de solicitações em torno de determinados elementos da classe de palavras permite-nos, então, identificar um conjunto de unidades linguísticas que o ensino/aprendizagem e avaliação elegem como nucleares: o substantivo, o adjectivo e o verbo.

Os conteúdos no domínio da Lexicologia apresentam uma distribuição que nos merece uma apreciação atenta visto que assenta em dois grupos de itens diferenciados e ainda porque a própria distribuição se revela sensível nos três anos de escolaridade em causa.

Situemo-nos, em primeiro lugar, nos processos de formação de palavras, cuja constância é significativa nos dois primeiros anos, embora com resultados ligeiramente diferentes. No que respeita aos itens considerados, apenas ocorrem solicitações para a explicitação da formação dos vocábulos, seja por derivação, seja por composição:

*Classifica, quanto à formação, as palavras seguintes: desembaraçadamente, barretinho, azul-celeste, desocupada e girassol.*  
[27, 7ºano]

Os restantes modos de formar vocábulos não são considerados nos exercícios presentes nos instrumentos de avaliação, salvo a família de palavras e o campo lexical em dois itens de testes escritos do 7º ano.

No 9º ano, ainda que as solicitações para a exposição de conhecimentos acerca dos processos de derivação e composição não desapareçam nos testes e provas globais, apresentam uma ocorrência muito baixa.

É expressiva a ausência de exercícios para exposição de conhecimentos sobre a renovação lexical em todos os testes escritos. Essa ausência leva-nos a considerar que as ocorrências assinaladas apontam para uma prática de ensino eminentemente funcional dos processos de construção vocabular, trabalhada, pelo que pudemos observar em alguns testes, em articulação como o estudo da classe de palavras, por exemplo quando se convida o aluno a formar substantivos, adjetivos, advérbios partindo de verbos, como ilustra o exemplo abaixo ou ainda pedindo-lhe para decompor os vocábulos nos seus elementos constituintes e proceder à identificação das palavras primitivas e dos afixos:

*Segundo o modelo que se segue, forma substantivos:*

*render*→*rendição*                      *opor*→                      *explodir*→  
[T22; 7ºano]

O exercício anterior, pela sua natureza funcional, pode desempenhar, no nosso entender, duas funções avaliativas:

1. permitir ao professor apreciar os conhecimentos do aluno sobre os processos de enriquecimento lexical e os conhecimentos no que respeita à inserção dos vocábulos nas categorias gramaticais adequadas;
2. e auxiliar o aluno a resolver alguns problemas de ortografia com recurso à análise do processo de formação de palavras.

Ainda na área da lexicologia, é possível identificar a presença de exercícios sobre a origem e evolução do Português, mas apenas no último ano do ciclo em estudo. Esta manifestação vai de encontro às orientações programáticas e a sua presença liga-se ao estudo das obras referidas no momento precedente desta análise. Deste modo, os exercícios apresentados derivam da interpretação de cenas do auto vicentino, no qual abundam os arcaísmos, impondo-se o ensino da evolução histórica da Língua Portuguesa. Justifica-se, assim, duplamente, a frequência deste item gramatical nos

testes/provas do 9º ano. Abundantes são as solicitações semelhantes àquela que se reproduz:

*Classifica os fenómenos ocorridos nos processos de evolução abaixo esquematizados: nocte>noite...*

[T3; 7ºano]

Ainda que na apresentação dos resultados não tenhamos discriminado as ocorrências individuais dos itens relativos à Origem e Evolução da Língua, dentre os itens considerados nas categorias analíticas, a mais frequente é a *identificação de fenómenos fonéticos*, remetendo para um estudo diacrónico da língua associado ao estudo de obras de épocas passadas.

Por fim, a leitura dos resultados presentes no quadro anterior permite-nos observar que as questões que se ocupam da construção do discurso e das relações combinatórias entre os seus elementos apresentam uma frequência assinalável, mesmo no 7º ano; essa presença naturalmente aumenta à medida que se progride na escolaridade.

Nesta área da gramática, os alunos são confrontados com exercícios para a divisão/classificação e transformação de orações mediante a identificação, uso ou substituição de conectores coordenativos ou subordinativos, como ilustram os exemplos:

*Transforma as três frases simples numa frase complexa, através das conjunções coordenativas mais adequadas.*

[T 3; 7ºano]

As solicitações para indicação das funções sintáticas encontram-se ao longo dos três anos em número considerável, embora apresentem uma percentagem mais elevada no 8º ano e nos testes do 9º ano. Nas provas globais, é mais elevada a percentagem de exercícios sobre a frase complexa e menor a percentagem de exercícios sobre as funções sintáticas, indiciando uma prática menos descritiva da língua. Sustentam estas actividades frases retiradas do texto e aos alunos é pedido que analisem *sintacticamente a frase* ou *as palavras sublinhadas, a divisão e classificação das orações presentes*, actividades caracterizadas pela identificação e análise das relações combinatórias.

As áreas menos frequentes são a Escrita/Ortografia, Discurso e Semântica registando valores entre os 3% e os 6%. O professor remete possivelmente a avaliação tácita dos conhecimentos dos alunos acerca das áreas referidas para outros momentos do teste (parte I e parte III), atendendo à sua relação com a leitura /interpretação textual e com a produção escrita. É, no entanto, de assinalar a presença de exercícios de completamento sobre a grafia de vocábulos, nos testes do 9º ano, inscritos na rubrica Escrita/Ortografia. Também a rubrica Discurso apresenta ocorrências relativamente altas nas provas globais, sob a forma de solicitações para a transformação de pequenos “textos” do discurso directo para o discurso indirecto.

O segundo momento da descrição das actividades linguísticas dedica-se à distribuição das **Operações metalinguísticas**, tal como as caracterizámos no capítulo anterior e far-se-á em adunção com o momento anterior, na medida em que para além de pretendermos determinar qual a operação mais frequentemente activada pelas solicitações, pretendemos determinar a relação entre as áreas da gramática e a frequência das **Operações metalinguísticas**.

Os resultados apresentados nos quadros seguintes dão conta da frequência das tarefas metalinguísticas ao longo dos três anos de escolaridades.

**Quadro 22**  
Distribuição das **operações metalinguísticas** – 7º ano

	Escrita/Ortografia		Lexicologia		Morfologia		Sintaxe		Discurso		Semântica		<b>Total</b>	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<i>Explicitação</i>	7	5.2	5	3.7	60	44.8	17	12.7	0	0.0	3	2.2	<b>92</b>	<b>68.7</b>
<i>Produção</i>	3	2.2	3	2.2	18	13.4	4	3.0	2	1.5	4	3.0	<b>34</b>	<b>25.4</b>
<i>Reconhecimento</i>	1	0.7	0	0.0	7	5.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	<b>8</b>	<b>6.0</b>
													<b>134</b>	<b>100.1</b>

**Quadro 23**Distribuição das **operações metalinguísticas** – 8º ano

	Escrita/Ortografia		Lexicologia		Morfologia		Sintaxe		Discurso		Semântica		<b>Total</b>	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<i>Explicitação</i>	3	2.5	10	8.5	39	33.0	25	21.1	0	0.0	0	0.0	77	65.2
<i>Produção</i>	0	0.0	1	0.8	20	17.0	9	7.6	5	4.2	0	0.0	35	29.7
<i>Reconhecimento</i>	0	0.0	0	0.0	6	5.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	6	5.1
													118	100

**Quadro 24**Distribuição das **operações metalinguísticas** – 9º ano

	Escrita/Ortografia		Lexicologia		Morfologia		Sintaxe		Discurso		Semântica		<b>Total</b>	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<i>Explicitação</i>	12	13.8	16	18.4	20	23.0	20	23.0	0	0.0	2	2.2	70	80.5
<i>Produção</i>	0	0.0	0	0.0	7	8.0	6	6.9	2	2.3	0	0.0	15	17.2
<i>Reconhecimento</i>	0	0.0	0	0.0	1	1.1	1	1.1	0	0.0	0	0.0	2	2.3
													87	100

**Quadro 25**Distribuição das **operações metalinguísticas** – Provas Globais

	Escrita/Ortografia		Lexicologia		Morfologia		Sintaxe		Discurso		Semântica		<b>Total</b>	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<i>Explicitação</i>	0	0.0	14	26.4	4	7.5	15	28.3	0	0.0	2	3.8	35	66.0
<i>Produção</i>	1	1.9	0	0.0	1	1.9	5	9.4	10	18.9	1	1.9	18	34
<i>Reconhecimento</i>	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
													53	100

Uma primeira leitura aponta para um predomínio, em todos os anos, da tarefa de *Explicitação*, seguida da tarefa de *Produção*. A exposição dos resultados por área gramatical possibilita-nos relacionar as ocorrências entre si e estabelecer um padrão de distribuição que não contraria os dados analisados anteriormente. Podemos, pois, observar que as duas operações mais presentes nas solicitações se concentram nas componentes gramaticais predominantes nos testes de avaliação: a Morfologia e a Sintaxe.

No 7º e 8º anos, a *Explicitação* arrecada quase 70 % das tarefas metalinguísticas apresentadas, concentrando-se nas duas áreas mais frequentes nesses anos: a Morfologia e a Sintaxe. Abundam, nos testes, questões que pedem a explicitação das propriedades das unidades linguísticas como ilustram os exemplos abaixo ou questões que pedem a identificação de funções sintáticas, sobretudo dos elementos essenciais da oração.

*Classifica morfológicamente as palavras sublinhadas: O rapaz perante tanta aflição, adormecera na sua cama, após ter estado sob grande tensão naquele dia.*  
[T7; 7ºano]

*Classifica morfológicamente os elementos de ligação das frases...*  
[T8; 8º ano]

No 9º ano (testes e provas globais), como já verificámos a Morfologia e a Sintaxe não detêm o monopólio das questões que cobrem também conteúdos nos domínios da Lexicologia e da Escrita/Ortografia. Sendo assim, é por estas quatro componentes que se repartem os cerca de 80% das tarefas de *Explicitação*. O teor das solicitações não difere das dos anos anteriores, embora, no que respeita à Lexicologia, estas exijam a indicação/identificação dos processos fonéticos que conduziram à evolução de vocábulos. Relativamente à Sintaxe, as questões concentram-se sobretudo na classificação de orações.

A elevada ocorrência da operação de *Explicitação* poderá resultar de um modelo de ensino da gramática que envolve esta operação como tarefa em primeira instância, e às vezes, em última e única instância.

A operação de *Produção* ocorre, comparativamente à operação precedente, com frequências bastante reduzidas. Nos dois primeiros anos, pouco mais de 30% das actividades pedem que, por exemplo, o aluno modifique o grau de adjectivos, transforme frases para a passiva, reescreva uma frase seguindo as indicações apresentadas. Constituem exemplos destes exercícios:

*“Eu gostaria de ser bom aluno”. Reescreve a frase começando-a por: Oxalá.*  
[T12; 7ºano]

*Considera um dos adjectivos encontrados e escreve-o nos seguintes graus: superlativo relativo de superioridade e comparativo de inferioridade.*  
[T1; 8ºano]

No 9º ano, esse número reduz-se para menos de 20%; no entanto na leitura destes valores devemos considerar a diminuição dos itens para avaliação do conhecimento linguístico no teste de avaliação.

Mas se nos 7º e 8º anos, a área contemplada para a tarefa de *Produção* continua a ser a Morfologia e em menor número a Sintaxe; no 9º ano, a Morfologia acusa uma presença tímida desta operação, principalmente nas provas globais, em que as solicitações para transformação de pequenos textos para o discurso directo/indirecto ocupam a quase totalidade das solicitações (19%). Na área da Sintaxe, a operação metalinguística de *Produção* ocupa-se principalmente da transformação de frases simples em frases complexas.

Nos instrumentos de avaliação analisados, a operação de *Produção* segue-se às solicitações para a *Explicitação* das propriedades das unidades linguísticas, num movimento que poderíamos caracterizar de expor para produzir ou saber para fazer.

A tarefa de *Reconhecimento* apresenta em todos os testes analisados uma ocorrência muito reduzida, desaparecendo por completo nas provas globais. Os pedidos de transcrição de substantivos, adjectivos, formas verbais são escassos e concentram-se nos dois primeiros anos de escolaridade do terceiro ciclo em solicitações como:

*Relê o lead da notícia e indica três substantivos.*  
[T4; 7ºano]

Sintetizando, a análise das solicitações expõe uma prática de ensino/avaliação do conhecimento metalinguístico, que se fundamenta, por um lado, na importância do conhecimento acerca de determinadas áreas gramaticais – Morfologia, a Sintaxe, a Lexicologia – e por outro, na exposição desse conhecimento através de exercícios que levam à exposição do saber, com recurso à classificação da unidade linguística e à explicitação das relações combinatórias entre os elementos da frase. Entende-se que o ensino/aprendizagem e avaliação do conhecimento metalinguístico assentam, deste modo, no estudo privilegiado da palavra, cujo objecto é a categoria gramatical, sua divisão e propriedades, e da frase.

Na prática de ensino/aprendizagem, assim como na prática de avaliação do conhecimento linguístico não serão de desconsiderar, uma vez mais, as contribuições do

manual escolar, na formulação dos exercícios e na selecção dos conteúdos a avaliar, dada a sua centralidade nas práticas pedagógicas.



## 5. Escrever no teste escrito

### 5.1. As práticas

Na análise da parte III do teste escrito, descrevemos as propostas docentes para a produção textual, considerando as características a que nos referimos no ponto 4.3 do capítulo III.

Como primeiro resultado de análise, conferimos o predomínio de dois **Tipos de Práticas** de escrita:

- Escrita Expressiva ou Lúdica
- Escrita para exposição do conhecimento.

No quadro 26, apresenta-se a distribuição das tarefas para a produção textual, nos diferentes anos de escolaridade, cuja leitura se sustenta no quadro de análise traçado para este momento do estudo.

**Quadro 26**

Distribuição das propostas para a actividade de escrita

	7º Ano		8º Ano		9º Ano		Provas Globais	
	F	%	F	%	F	%	F	%
<i>Textos Técnicos ou Funcionais</i>	4	21.0	5*	31.3	0	0.0	0	0.0
<i>Textos Expressivos ou Lúdicos</i>	15	78.9	10	62.5	8	50.0	0	0.0
<i>Textos Expositivos</i>	0	0.0	1	6.3	8	50.0	21	100.0

\*dois testes (21 e 28) apresentam dois temas para a actividade de escrita.

Desde logo ressalta da observação do quadro anterior o predomínio de solicitações para a redacção de *Textos Expressivos* ou *Lúdicos*, preeminência que se estende aos três anos de escolaridade; as excepções são as provas globais nas quais a totalidade das questões dirige os alunos para a redacção de *Textos Expositivos*. Os conhecimentos - alvo abarcam as obras estudadas que vimos já serem as obras omnipresentes neste ano de escolaridade: *Os Lusíadas* e o *Auto da Barca do Inferno*;

apenas uma prova global [PG6] solicita ao aluno uma *dissertação* sobre a História da Língua Portuguesa (origem e evolução).

Os testes do 9º ano reportam-se equitativamente à redacção de *Textos Expressivos* e a *Textos Expositivos*. Sugestões para escrita *utilitária* não existem, como de resto também não existem, nos testes e nas provas globais, *textos-objecto* desta natureza.

As solicitações para a produção de Textos Expressivos, no 9º ano, encontram-se associadas aos textos narrativos, propondo a continuação ou conclusão do *texto-objecto*, a articulação do texto com um provérbio ou associando-se ainda a sugestões de trabalho tomando por base cenas do *Auto da Barca do Inferno*, como no exemplo:

*Imagina que o pajem era chamado a depor como testemunha do seu amo. Cria o texto que seria o seu depoimento.*

[T5; 9ºano]

Nos 7º e 8º anos é marcante a prevalência dos *Textos Expressivos* ou *Lúdicos*, surgindo as tarefas para a produção destes textos a propósito do trabalho, na parte I do teste, quer do texto narrativo quer dos outros textos. O predomínio de tarefas para a redacção de textos de natureza lúdica ou expressiva pode fundamentar-se no intuito de alcançar um dos objectivos da disciplina de Língua Portuguesa: *o de estimular no aluno o interesse, o prazer e os benefícios pela escrita*. Nos testes destes anos de escolaridade, as solicitações para a produção de *Textos Funcionais* ocorrem em percentagem reduzida – 21% e 31% respectivamente - e, tal como nas solicitações para a elaboração de *Textos Lúdicos*, as propostas são apresentadas na sequência do trabalho anterior com textos similares (notícias ou anúncios publicitários).

As variáveis antes contempladas – destinatário, tipo de texto e indicação do limite de linhas – encontram-se praticamente ausentes das solicitações que compõem a parte III dos testes escritos de avaliação analisados. A ausência que marca estas variáveis aponta para uma prática de escrita caracterizada essencialmente pela artificialidade e por objectivos de cariz avaliativo para verificação da capacidade de expressão escrita de determinados *tipos* de textos.

Na totalidade dos testes e provas globais, apenas duas (uma no 7º e outra no 8º) actividades para a prática da escrita indicam o destinatário do texto:

*Numa carta, dirigida a um amigo, transmite-lhe os teus desabaços sobre: a tua relação como os que te rodeiam; o teu futuro.*

[T14; 7º ano]

Assim sendo, o professor é o único destinatário do texto escrito, pressupondo-se então que o aluno o adequará às necessidades informativas deste receptor.

A informação acerca da *tipologia* textual encontra-se também em dois testes do 7º ano acompanhando as solicitações para produção de textos de natureza funcional e em que se faz referência às principais linhas de construção do texto: parágrafos constitutivos da notícia, a função da linguagem predominante e algumas considerações acerca da textualização, mas apenas ao nível da ortografia e da correcção vocabular.

A terceira variável – a prescrição de linhas – presença que, de certa forma, obriga o aluno a seleccionar a informação mais relevante, no sentido de não ultrapassar o limite imposto pelo professor, caso contrário será penalizado na correcção, encontra-se na instrução para a produção textual de seis testes do 7º ano e em três provas globais.

A procura de indícios que apontassem para uma prática processual do acto de escrita na disciplina revelou-se infrutífera. Não há, nas solicitações e enquadramentos, qualquer referência ao processo de escrita, às etapas de planificação e revisão; as asserções formuladas reportam-se unicamente à etapa de textualização, enquanto núcleo central da dimensão escrita, revelando preocupação com a clareza e correcção discursivas, como nos exemplos apresentados:

*Num texto bem articulado, claro e significativo, desenvolve um dos temas...*

[T20; 8ºano]

*Numa composição clara e concisa, imagina um desenlace diferente para a história contada por Campanelo aos miúdos do largo.*

[T7; 9ºano]

Pressupõe-se, assim, que a avaliação a que se submeterão estes escritos irá de encontro à prática de ensino/aprendizagem configurada nestes testes, centrada no produto, sobretudo pela correcção de erros ortográficos e de forma (gramática, especificidades textuais), ou seja, dirige-se à reparação de incorrecções.

A ausência de uma prática de escrita planificada e sistemática, na aula de Língua Portuguesa, observa-se nas planificações disciplinares para os três anos de escolaridade elaboradas na escola de onde provém o *corpus* deste estudo; destacando-se ainda a inexistência de objectivos que apontem para um ensino/aprendizagem processual da expressão escrita. Na planificação disciplinar do 9º ano, apenas um objectivo geral, em todo o documento, sugere o estudo da Língua Portuguesa nas *suas vertentes oral e escrita*; no 8º ano, dois são os objectivos gerais que associam a dimensão de escrita quer à oralidade, quer à leitura:

- *expressar-se, em Língua Portuguesa, oralmente e por escrito, de forma coerente, respeitando as regras básicas do funcionamento da língua e tendo em conta diversas situações de comunicação;*
- *aprofundar a prática de escrita como meio de desenvolver a compreensão de leitura.*

Enquanto que no 7º ano se apresentam, no âmbito da escrita, duas competências a desenvolver:

- *capacidades multifuncionais da escrita e das técnicas compositivas;*
- *apropriar-se de técnicas fundamentais de escrita.*

Os objectivos e as competências presentes nas planificações dos três anos de escolaridade vão, de alguma forma, de encontro ao preconizado pelo Programa da disciplina no que respeita à prática de escrita para *Aquisição de Técnicas e Modelos de Escrita e Expressiva e Lúdica* (esta última de que os testes são reflexo incontestável); embora não se clarifique, na planificação disciplinar, os modos de operacionalização, na aula, destas rubricas da expressão escrita; do 7º ao 9º ano na esfera das *Estratégias/Actividades* apenas se faz referência à *produção textual* ou *elaboração de textos* sem qualquer indicação às situações de aprendizagem planeadas.

## 6. Concepções e práticas de ensino/avaliação do professor de Língua Portuguesa

Em dado momento deste trabalho (capítulo III, ponto 4.4.), dissemos que o estudo do teste escrito como meio privilegiado para a compreensão de concepções e práticas docentes de ensino/avaliação, estaria inacabado se não procurássemos conhecer o pensamento do professor que, aos olhos dos intervenientes directos e indirectos do processo de ensino/aprendizagem, se elege como o principal responsável pela avaliação. É, pois, sobre o relato das representações e práticas avaliativas docentes que nos debruçaremos agora. Porém, pelo pequeno número de professores entrevistados, as respostas obtidas e as conclusões a que chegámos só podem ser encaradas como indicador de concepções e práticas, pois à informação falta, acima de tudo, a observação directa da actuação do professor. As respostas transcritas e a informação que delas se obtém representam a posição dominante do conjunto de professores entrevistados.

As respostas dadas pelos professores demonstram claramente que entendem que é seu dever:

*(...) dar a conhecer a língua e o seu funcionamento (...),*  
[Prof.3]

identificando como objecto da aula o estudo da Língua Portuguesa, nos seus diferentes domínios: ouvir/falar, ler/escrever e conhecimento explícito (perguntas 1 e 2). A dualidade característica da língua, objecto e veículo de transmissão, aparentemente, não exerce qualquer influência nas práticas docentes:

*Simplesmente não penso nisso. (...) penso que os alunos deviam estar melhor preparados, conhecer melhor a sua língua (...). Tal como o professor de matemática tem o seu objecto específico de trabalho nós temos o nosso, só que também é o meio de comunicação. (...) ajuda os alunos a compreender, afinal estudam a própria língua.*  
[Prof.1]

A escrita (enquanto actividade de produção) é aquela que é tida como mais importante e também a mais difícil de ensinar/aprender e avaliar, justificando-se a

complexidade desta vertente da língua pela subjectividade e *abrangência* próprias do acto de escrita:

*Julgo que o domínio mais difícil de avaliar é o da escrita, pois na minha opinião acarreta maior subjectividade, é preciso atender à interpretação, à componente subjectiva.*

[Prof.5]

Depreende-se, ainda, das respostas dos professores (perguntas 3, 4 e 5), que a complexidade da produção escrita se associa à escrita como actividade de recepção, seja de textos produzidos pelos alunos, ou não, confirmando o que diz Sousa (1993) acerca da estruturação da aula de Língua Portuguesa *à volta de dois processos de análise: interpretação dos textos e produção escrita e oral*. (p. 14). A oralidade, enquanto domínio de ensino/aprendizagem e avaliação não é considerado por nenhum dos professores entrevistados, embora o considerem como objecto de trabalho da aula, na resposta à pergunta 2.

Inquiridos acerca daquilo que distingue o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, nos três anos do terceiro ciclo (pergunta 6), os professores destacam o 9º ano como ano em que se aprofunda o estudo da literatura, nomeadamente pelo estudo do auto vicentino e da epopeia camoniana. Distingue também estes três anos um progressivo aumento do grau de complexidade na abordagem dos conteúdos metalinguísticos e uma maior exigência ao nível das competências de leitura e de escrita. O 7º e o 8º anos são apresentados como anos de treino e consolidação daquelas competências:

*No nono ano começa efectivamente a leccionar-se a literatura, enquanto que nos anos anteriores consolidam-se conhecimentos do domínio da leitura, da interpretação e da produção escrita, os alunos aprendem a conhecer o funcionamento da língua (...) assim no 9º ano estão preparados para estudar literatura com alguma autonomia.*

[Prof.1]

*Penso que o que distingue o ensino/aprendizagem nos três anos deste ciclo é o grau de complexidade e alargamento dos conteúdos leccionados.*

[Prof.4]

Quando questionados acerca daquilo que constitui objecto de avaliação nos testes (pergunta 7) os professores, unanimemente, afirmam que pretendem verificar a aprendizagem dos conteúdos leccionados e as várias competências do aluno, principalmente a interpretação e produção textuais, às quais associam exercícios de aplicação de conhecimentos metalinguísticos, confirmando-se então o lugar cimeiro que ocupam aquelas actividades na aula de Língua Portuguesa.

As práticas relatadas pelos entrevistados a propósito dos procedimentos adoptados na construção do teste de avaliação (pergunta 8) não se desviam deste modo de entender o ensino da língua, pelo contrário reforçam-no, reforço visível nos movimentos que o professor afirma seguir na elaboração do instrumento de avaliação:

- selecção de um texto *adequado aos conteúdos leccionados*, isto é, adequado às aprendizagens que se pretendem verificar e/ou ainda semelhante aos textos estudados no espaço aula;
- exercícios sobre a estrutura da língua, apoiando-se ou não no texto seleccionado;
- exercício de expressão escrita, normalmente relacionado com a *tipologia* ou com o tema do texto apresentado.

Conclui-se deste modo de construção do instrumento de avaliação que estes professores organizam o teste em três partes (pergunta 9):

*(...) organizo sempre os testes (que faço) em três partes: texto com questionário de interpretação; exercícios sobre o funcionamento da língua e exercício de composição escrita. Organizo-o assim, porque quero verificar se os alunos são capazes de interpretar o texto que apresento, se aprenderam os conteúdos gramaticais e se sabem escrever um texto (mais ou menos coerente e estruturado).*

[Prof.4]

Esta opção tem por finalidade medir as aquisições e capacidades dos alunos o mais globalmente possível. Mas a organização do teste obedece também à necessidade de avaliar as diferentes competências envolvidas na resolução das questões apresentadas: competência de leitura e competência de escrita.

Na elaboração do teste, o manual escolar desempenha um importante papel, a par com a gramática escolar e com o arquivo de departamento que conserva todos os

enunciados dos testes construídos e aplicados na escola. Todos os professores entrevistados reconheceram que o primeiro detém uma considerável importância no momento de construção do instrumento de avaliação, seja pela variedade de textos que disponibiliza seja pelas sugestões de exercícios que nele podem encontrar (pergunta 10):

*Habitualmente recorro a manuais escolares e a outros materiais didáticos, mas é sobretudo do primeiro que me socorro para fazer o teste (...) tem muitos textos, exercícios de interpretação, às vezes até tem os excertos dos contos que estamos a dar na aula, depois é fácil adaptar as questões de gramática ou o tema para a redacção.*

[Prof.2]

Os critérios que adoptam na escolha do texto são simples e reportam-se à adequação entre o texto e as aquisições/conhecimentos que pretendem avaliar (pergunta 11):

*O texto que escolho para o teste tem a ver com os conteúdos que trabalhamos na aula (...) o texto pertence ao tipo de texto que estamos a estudar no momento em que se vai fazer o teste, para que os alunos não se sintam perdidos por aparecer um texto diferente daquele que estudamos na aula.*

[Prof.3]

Interrogados sobre o modo como devem ser avaliadas, no teste escrito, as competências de leitura e de escrita (perguntas 12 e 13), os professores confirmam as práticas que relataram nas respostas acerca da construção e estrutura do instrumento escrito:

*(...) a competência de leitura avalio-a nas questões de interpretação. A escrita pode ser avaliada através de vários parâmetros: erros, raciocínio lógico, coesão textual (...) é sobretudo na composição (...) e também no questionário que verifico a competência de escrita dos alunos.*

[Prof.3]

Estes professores encaram a avaliação (principalmente interpretação dos resultados) como um momento de reflexão, que lhes permite *avaliar* se as estratégias de ensino utilizadas são as mais adequadas, fazer ajustamentos na sua prática pedagógica, numa perspectiva formativa da avaliação (pergunta 14):



*(...) pretendo verificar o processo de ensino, se efectivamente os alunos aprenderam ou não. (...) Permite também fazer pequenos reajustamentos nas minhas estratégias de ensino, nas actividades que realizamos na aula.*

[Prof.1]

*É um momento de reflexão (...) sobretudo depois de corrigir e entregar os testes aos alunos. Vou ajustar (se for caso disso) as estratégias de ensino.*

[Prof.2]

Os relatos anteriores traduzem concepções e práticas docentes relativas ao ensino e à avaliação. Resumidamente, essas práticas e concepções podem caracterizar-se por: um entendimento da disciplina e do seu ensino como um todo; a escrita como vertente mais difícil de ensinar e avaliar e trabalhada em articulação com o ensino/avaliação da leitura.

Na perspectiva destes professores, o ensino da Língua Portuguesa no 3º ciclo distingue-se, ao longo dos três anos, por um crescendo de dificuldade e aprofundamento na leccionação dos conteúdos até ao 9º ano, ano em que se intensifica o estudo da literatura.

No teste escrito, os professores pretendem avaliar aprendizagens/aquisições e de competências, sobretudo, de leitura e de escrita; a construção do teste reflecte essa intenção, considerando os procedimentos que o professor adopta na produção e organização do teste: selecção textual e construção do questionário. Dos materiais didácticos que tem ao seu dispor, o professor privilegia o manual, recorrendo às fichas, actividades e textos que este oferece; a escolha do texto de trabalho relaciona-se com os conteúdos e a tipologia textual estudada na aula; as competências de leitura e de escrita são avaliadas em rubricas próprias, embora a escrita também possa ser objecto de avaliação nas respostas ao questionário de interpretação.

A interpretação dos resultados obtidos no teste constitui um ponto de partida para a reflexão sobre a prática docente, sobre as estratégias de ensino e actividades de remediação.

A exposição anterior constitui um indício, em muitos aspectos, das práticas avaliativas comuns do professor de Língua Portuguesa, embora, como já referimos, os dados que apresentamos não possam ser generalizáveis devido ao pequeno número de

entrevistas realizadas e também à falta de um amplo número de elementos que este trabalho não consegue abarcar: a observação directa da actuação docente, a análise de testes de outras escolas e produzidos por diferentes professores, a contemplação directa dos procedimentos seguidos na construção do teste de avaliação, materiais didácticos consultados, adequação entre o instrumento e as aprendizagens que se pretendem verificar...

## **Conclusões**

Pela complexidade de que se reveste o problema da avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, pela pluralidade de elementos que abarca e pela diversidade de perspectivas em que pode ser encarado, a abordagem do tema implicou, no quadro deste trabalho, a delimitação dos aspectos a analisar. Dessa delimitação resultam as principais limitações deste trabalho. Uma limitação advém do facto de o próprio objecto escolhido para o estudo se encontrar circunscrito a uma escola, à actividade de alguns professores, sendo impossível questionar alguns deles sobre as práticas de ensino/avaliação que se manifestam no teste escrito de avaliação. Outra limitação reside no facto de o objecto se nos apresentar como produto acabado, impossibilitando o acesso às fases de pré-construção e observação dos procedimentos seguidos na fase de construção. Logo, as conclusões deste trabalho não são nem definitivas, nem passíveis de generalização.

Enquadrando-se este trabalho numa área disciplinar específica, impunha-se uma restrição do seu âmbito e a definição de um objecto particular de estudo – o teste escrito, como instrumento na avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, permitindo a sua análise aceder às representações da disciplina e à caracterização das concepções e práticas de avaliação do professor de Língua Portuguesa.

O Capítulo I tem um papel introdutório e orientador, no que respeita ao direccionamento da abordagem que se faz da avaliação na disciplina. Nesta abordagem, considera-se a aula de Língua Portuguesa como espaço especializado de comunicação verbal, de ensino/aprendizagem de habilidades linguísticas, com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. A natureza compósita do objecto desta disciplina dadas as particularidades que lhe estão cometidas de meio de transmissão/aquisição e, simultaneamente, de objecto de trabalho, associadas ao estatuto da disciplina no currículo escolar, aumenta a complexidade da avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa.

Neste primeiro capítulo procurou-se também delimitar o campo em que se insere o objecto de análise, recorrendo ao estudo global da dimensão curricular e pedagógica da avaliação, descrevendo-se as principais funções que desempenha no âmbito do processo

de ensino/aprendizagem. Na operacionalização daquelas funções, o professor recorre a técnicas e instrumentos específicos, dependendo a elaboração do dispositivo avaliativo da natureza das informações a recolher e das finalidades que norteiam essa recolha, ou seja, conforme obedeça a critérios de diagnose, formativos e/ou sumativos. Na materialização das duas principais modalidades da avaliação escolar – formativa e sumativa -, o teste escrito desempenha um papel de grande relevância, ocupando uma posição quase central na prática avaliativa, em primeiro lugar porque o núcleo das aprendizagens pertence ao domínio cognitivo, em segundo porque a própria avaliação escrita se centra na figura do professor que constrói o teste, sendo este utilizado no sentido de confirmar as aprendizagens realizadas relativamente aos fins programáticos.

A concepção pessoal acerca do ensino, da aprendizagem e da avaliação desempenha um papel essencial na prática pedagógica do professor de língua, enquanto mediador do currículo e avaliador, sujeita a um processo de construção, a que não é alheia a influência de múltiplos factores, institui-se como indicador de decisão que guia a “leitura” que o professor faz dos desempenhos expressos no teste escrito. A prática docente é ainda fortemente regulada pelos textos didáctico-pedagógicos; de entre esses textos, destaca-se o manual, detentor de uma função reguladora e determinante no ensino e na configuração dos testes de avaliação, ditando, frequentemente a selecção de textos e actividades para as prestações dos alunos nos três domínios, que são objecto de avaliação: a leitura; o conhecimento metalinguístico e a escrita.

A focalização da avaliação escrita nos domínios da disciplina ocorre no Capítulo II, adoptando-se, então, alguns pontos de vista, sustentados em referenciais teóricos. Procedeu-se a uma caracterização global do ensino da leitura, da gramática e da prática de escrita na disciplina de Língua Portuguesa e procurou-se articular a caracterização efectuada com a representação dos domínios disciplinares no teste escrito.

A análise de um *corpus* de testes escritos de Língua Portuguesa pretendia caracterizar práticas de avaliação da disciplina, caracterizar as representações dos domínios avaliáveis através do teste e identificar concepções e práticas de ensino subjacentes. A metodologia adoptada, fundamentalmente discutida no Capítulo III, para a análise dos testes e provas globais considera a disciplina nos seus domínios

constitutivos, nos quais se inscrevem as competências e conhecimentos objecto de avaliação no teste escrito.

A construção do quadro analítico foi definida em função de cada um dos domínios em análise, de modo a possibilitar uma descrição rigorosa dos objectos seleccionados: a interpretação textual, exercícios para aplicação do conhecimento metalinguístico e actividades para a produção escrita.

A definição das categorias analíticas apoiou-se em referenciais teóricos, procurando abarcar a especificidade de cada uma das vertentes consideradas, obtendo-se categorias a aplicar:

- à descrição do domínio da leitura, tendo em conta os elementos associados à sua representação no teste escrito:
  - objectos de leitura,
  - enquadramentos textuais;
  - operações de leitura;
  - dimensões textuais.
  
- à descrição das tarefas para avaliação do conhecimento metalinguístico, de forma a identificar áreas gramaticais predominantes e operações metalinguísticas activadas pelas solicitações.
  
- à descrição das solicitações para a produção escrita recorrendo ao levantamento das actividades propostas nos testes escritos e caracterizando os textos que emergem dessas propostas:
  - *textos expressivos* ou *lúdicos*;
  - *textos técnicos* ou *funcionais*;
  - *textos expositivos*.

No Capítulo IV, procedeu-se à apresentação e comentário dos resultados obtidos pela aplicação do dispositivo analítico definido no Capítulo III. Num primeiro momento, analisou-se a estrutura e a distribuição dos itens no teste escrito; a análise efectuada permitiu verificar que:

- os testes e as provas globais se estruturam maioritariamente em três partes relativamente delimitadas correspondendo respectivamente à leitura, à gramática e à escrita;
- a leitura é o domínio a que se atribui quantitativamente maior número de itens;
- a escrita enquanto actividade autonomamente delimitada encerra a maioria dos testes escritos e todas as provas globais.

Da aplicação das categorias definidas para o domínio da leitura aos testes e às provas globais conclui-se que, no que respeita aos **Objectos de leitura**:

- nos 7º e 9º anos (testes e provas globais), há um predomínio do *fragmento textual*; no 8º ano os valores de ocorrência do *fragmento textual* e do *texto completo* são aproximados;
  - relativamente à natureza dos *textos-objecto* é evidente, em todos os anos, a preferência pelo texto narrativo; no 9º ano encontram-se sobretudo fragmentos das obras recomendadas no Programa, mas é o texto épico que é preferencialmente seleccionado para figurar no teste escrito, não correspondendo a sua escolha aos mesmos objectivos avaliativos que presidem à selecção das outras narrativas, mas antes à demonstração de conhecimentos sobre características da obra: objectivos de produção, estrutura interna, herói, conceito *in media res*, localização de excertos/episódios.
- Os restantes *tipos* de texto têm uma ocorrência quase marginal, com excepção do texto dramático no 9º ano que, à semelhança da narrativa camoniana, se encontra ao serviço de um ensino e de uma avaliação especializados;
- um percentagem significativa dos autores escolhidos pertence ao leque de autores recomendados, sendo esta presença mais marcada nos testes e provas globais do 9º ano.

A presença de **Enquadradores textuais** nos questionários para a interpretação textual permite-nos concluir pela forte orientação dos percursos de leitura por acção do professor e frequente redução dos textos a um conjunto fragmentado de enunciados, a

propósito dos quais se oferecem pistas de análise, modos de entender o texto, marcados pela interpretação do professor vincada na presença e na natureza dos *enquadradores interpretativos*.

Do conjunto de categorias definidas para descrever as **Operações de leitura** activadas pelas solicitações concluiu-se que:

- a operação de *Identificação* é activada por um maior número de solicitações, no entanto, a sua frequência diminui à medida que se avança na escolaridade, aumentando a ocorrência da categoria de *Mobilização*;
- as operações de *Juízo de Valor*, *Síntese* e *Inferência* registam valores de ocorrência bastante baixos quer nos testes dos 7º e 8º anos, quer nos testes e provas globais do 9º ano, comparativamente aos apresentados pela operação de *Identificação*;
- a operação de *Justificação* ocorre frequentemente associada às operações de *Identificação* e *Mobilização* e regista valores de ocorrência próximos nos testes escritos dos três anos e nas provas globais;
- a operação de *Classificação*, associada primordialmente a actividades de classificação do narrador, apresenta valores de ocorrência mais elevados nos testes dos 7º e 8º anos.

A análise das **Dimensões textuais** realizou-se em associação com o *tipo* de texto de trabalho que, como já concluímos, é predominantemente do tipo narrativo. Apesar deste ser o *texto-objecto* mais presente, o tratamento dado a algumas das **Dimensões textuais** associadas é quantitativamente diferenciado nos testes e provas globais; no entanto, conclui-se pela existência de um modelo de leitura que assenta no que chamámos de *método* de questionamento visível na sequencialização das questões para a interpretação indicando uma visão especializada da avaliação e do ensino do texto narrativo. No 9º ano, a especialização da avaliação das dimensões do texto narrativo é ainda mais evidente pela presença de um conjunto de noções específicas da narrativa épica; também os questionários para interpretação de cenas do auto vicentino se destinam, sobretudo, à avaliação de noções associadas a esta obra. A presença destes

textos nos testes e nas provas globais, apesar da heterogeneidade de funções e objectivos que caracterizam estes dois instrumentos de avaliação, contribuem para reforçar a ideia de um trabalho especializado neste ano de escolaridade em que o estudo da obra literária numa perspectiva histórica parece assumir uma incontestável importância, restringindo-se o núcleo de conhecimentos avaliáveis às particularidades de cada obra.

A análise das solicitações para avaliação do conhecimento metalinguístico levou-nos a concluir que este domínio se institui como objecto privilegiado de avaliação no teste escrito, em articulação com a interpretação que, frequentemente, “fornece” exercícios para aplicação de conhecimentos sobre classificação morfológica, identificação/transformação das relações combinatórias dos elementos da frase ou aplicação de conhecimentos acerca do léxico. O estudo das actividades apresentadas nos testes possibilita, ainda, identificar uma operação metalinguística dominante – a *Explicitação* do conhecimento acerca das unidades linguísticas.

A análise efectuada autoriza-nos também a concluir:

- pela concentração na transmissão/avaliação em torno de dois níveis de descrição gramatical – a Morfologia e a Sintaxe;
- pela existência de práticas que se inserem num ensino/avaliação do saber gramatical eminentemente instrumental, voltado para o domínio das regras e convenções gramaticais.

A actividade de escrita enquanto actividade autónoma e objectivamente delimitada no teste escrito tem pouco relevo em termos de frequência. Actividade de encerramento do teste de avaliação, ocupa-se, nos dois primeiros anos do 3º ciclo, de solicitações para a escrita expressiva e lúdica, enquanto que no último ano daquele ciclo se orienta, principalmente para exposição do conhecimento sobre as obras literárias estudadas. Encarada como produto final, as solicitações para produção textual obedecem a objectivos avaliativos que têm no professor o único receptor/avaliador. A escrita enquanto processo não é considerada nas actividades apresentadas, surgindo como



preocupações docentes de auxílio à expressão escrita aquelas que se prendem com a concisão e correcção textuais.

Em conclusão, se construir um texto escrito exige um percurso, a passagem por diferentes etapas, então o teste escrito como principal referente avaliativo do domínio da escrita, com solicitações, por vezes, pouco precisas para a redacção e através das quais não se acede ao processo de escrita, não parece coerente com uma prática de avaliação formativa/formadora. Entende-se que a avaliação formativa do acto de escrever pressupõe a criação de instrumentos de regulação do próprio processo de escrita que levem o aluno/escritor a adoptar um ponto de vista crítico sobre a sua própria actividade, passível de operacionalização numa oficina de escrita, que permite ao professor observar continuamente os escritos dos alunos, detectar as suas dificuldades e valorizar o seu progresso.

Desenhado o quadro analítico, questionaram-se os professores, com vista à obtenção de relatos acerca de concepções e práticas de avaliação, de explicitação de procedimentos e critérios que presidem à construção do teste escrito de avaliação.

Quando convocados a exprimirem as suas opiniões e a relatarem as suas concepções e práticas de ensino e de avaliação, os professores deixam antever dois núcleos centrais configuradores da sua acção: a análise (textual e gramatical) e a produção, encarada na dupla vertente da redacção de textos com características específicas: narrativas, descrições, notícias e a aplicação das rubricas do funcionamento da língua.

Aos olhos dos professores inquiridos, o núcleo de produção escrita é detentor de uma complexidade particular, sobretudo pela subjectividade de que se investe, enquanto actividade pessoal e altamente codificada. Caracterizado como o domínio da disciplina mais difícil de ensinar e de avaliar, a escrita é ensinada e avaliada em articulação com os domínios da leitura e do conhecimento explícito, prática que se reflecte na organização dos testes e na presença de solicitações seleccionadas para verificar o conhecimento metalinguístico dos alunos e, frequentemente, elaboradas com base no texto de trabalho.

Nas práticas de avaliação e, particularmente na construção do teste escrito, o manual escolar, de entre os textos orientadores da acção docente, surge como aquele a

que é conferida maior importância, devido à sistematização e organização do conhecimento, num reflexo do texto programático, e devido ao sortido de actividades que oferece, possibilitando ao professor o acesso a um conjunto de exercícios diversificados facilmente utilizáveis na prática quotidiana de ensino e de avaliação.

As práticas relatadas não diferem dos resultados obtidos pela análise efectuada aos testes/provas de avaliação, que apontam para a interpretação textual como actividade fundamental da disciplina de Língua Portuguesa, à qual se associam os conhecimentos sobre a estrutura da língua, surgindo a escrita como actividade a que é dedicada menor visibilidade nos testes escritos, embora esta atitude não possa ser entendida como uma desvalorização da actividade de escrita.

Para os professores inquiridos a interpretação dos resultados obtidos mediante a aplicação do teste escrito não se reduz à apreciação do desempenho dos alunos, a uma valoração dos saberes já adquiridos, mas surge como a oportunidade para avaliar a dinâmica de ensino, promovendo o ajuste de práticas, numa perspectiva formativa da avaliação.

No início destas conclusões apontámos algumas limitações para o trabalho realizado. Não constituindo o resultado final deste estudo uma caracterização exaustiva dos testes escritos de Língua Portuguesa, ainda assim é plausível admiti-lo como um contributo para a leitura, por um lado, de práticas de avaliação e, por outro, de concepções e práticas de ensino. O resultado da aplicação de um dispositivo analítico, articulado com um quadro teórico em função de objectivos previamente definidos, apresenta-se como um contributo para o domínio de conhecimento em que se insere e pode ser entendido como um ponto de partida para a reflexão sobre a avaliação na disciplina de Língua Portuguesa.

Este trabalho, não esgotando as potencialidades do objecto estudado, proporciona-se a um estudo de âmbito mais alargado. Neste estudo, analisámos testes de avaliação do 3º ciclo, mas seria relevante alargar a análise aos instrumentos de avaliação quer do ciclo precedente quer do ensino secundário, com o objectivo de caracterizar as práticas de avaliação e de ensino dos três domínios disciplinares avaliáveis no teste escrito. Um alargamento do âmbito do estudo permitiria aprofundar a análise efectuada que,

lembramos, incidia na representação das vertentes da língua nos testes e provas de avaliação, considerando os objectos de leitura que figuram nos testes, as operações de leitura emergentes, as dimensões associadas à leitura, os exercícios para aplicação de conhecimentos metalinguísticos e a redacção de textos.

Seria, ainda relevante observar a actuação do professor, na dupla vertente de educador/avaliador, recorrendo a uma observação focalizada na relação acção/avaliação, com incidência na prática de ensino e na operacionalização das funções de avaliação, admitindo-se a indissociabilidade entre a acção/avaliação e a concepção docente que orienta aquele processo.

## BIBLIOGRAFIA

### 1. Obras e Artigos citados

ABRECHT, Roland

1994 *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.

AGUIAR E SILVA, Vítor M.

1990a *Teoria da Literatura*, 8ª ed.. Coimbra: Livraria Almedina.

1990b *Teoria e Metodologia Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.

ALLAD, Linda

1986 *Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de diferenciação*. In Linda Allad, Jean Cardinet & Philippe Perrenoud (orgs), *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, pp.175-210.

ALTET, Marguerite

2001 *Pratiques d'évaluation et communication*. In Gérard Figari & Mohammed Achouche, org., *L'activité évaluative reinterrogée: regard scolaire et socioprofessionnels*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, pp.78-83.

ALVES, Maria Palmira Carlos

2002 *A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor*. In António Flávio Barbosa & Elizabeth Fernandes de Macedo (orgs), *Currículo, práticas pedagógicas e identidade*. Porto: Porto editora, pp.138-159.

S/D *As concepções do professor: papéis e funções nas suas práticas de ensino – avaliação*. Braga: Universidade do Minho.

AMOR, Emília

1993 *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.

ARENDS, Richard I.

1995 *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill Port.

AZEVEDO, Fernando J. Fraga de

1999 *A Língua Materna, Mestria Linguística e Manuais escolares* In Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (orgs.), *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp.89-94.

BARBEIRO, Luís

1999a *Funcionamento da Língua – as dimensões activadas a partir dos manuais escolares*. In Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (orgs.), *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp.95-110.

1999b *Funcionamento da língua: o jogo da criação*. In *Aprender*, nº 22. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre, pp.84-92.

BENAVENTE, Ana et al

1996 *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação.

- BERNAD, Juan Antonio  
 2000 *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizada* (ESEAC). Madrid: Narcea.
- CABRAL, Manuela  
 1994 *Avaliação e escrita: um processo integrado*. In Fernanda Irene Fonseca, *Pedagogia da escrita*. Porto: Porto Editora, pp.105-124.
- CAMPS, Anna.  
 2003 *O ensino e a aprendizagem da composição escrita*. In Carlos Lomas (org), *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, pp.201-222.
- CAPALLERA, Joan Serra  
 S/D *Las estrategias lectoras y su relación con los procesos generales de comprensión*. In *Aula de Innovación educativa*, nº 59.
- CARDIDET, Jean  
 1989 *Choisir la démarche d'évaluation qui convient*. In *Actes des Reencontres Internacionales sur l'évaluation en Éducation*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.  
 1993 *Avaliar é medir?* Porto: Porto Editora.
- CARDOSO; Abílio  
 1993 *Os enunciados de testes como meios de informação sobre o currículo*. In Albano Estrela & António Nóvoa, *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp.77 – 94.
- CARVALHO, José A. Brandão  
 1999a *O Ensino da escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho  
 1999b *A escrita nos manuais de Língua Portuguesa – objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação?* In Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (org.). *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, Braga: Universidade do Minho, pp.179-187.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta & SANZ, Glòria  
 1997 *Ensenar Lengua*. Barcelona: Graó.
- CASTRO, Rui Vieira de  
 1995 *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.  
 1997 *Terminologias linguísticas na escolaridade básica e secundária. Objectivos, conteúdos e modos de constituição*. *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa: A.P.L., pp.161 – 171.  
 2000 *Para uma (Re)Conceptualização da Educação Linguística. Objectivos, Conteúdos, Pedagogia(s), Avaliação*. In *Revista Portuguesa de Humanidades*, Vol. 4, Braga: Faculdade de Filosofia da U.C.P, pp.191-208.  
 2001 *A elaboração e a Recepção das Nomenclaturas Gramaticais: condições, princípios, efeitos*. In Fernanda Irene Fonseca, Isabel Margarida Duarte & Olívia Figueiredo (orgs.), *A Linguística na formação do professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp.201-216.
- CASTRO, Rui Vieira de & DIONÍSIO, Maria de Lourdes  
 2003 *A Produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no “trabalho interpretativo”*. In Heloísa Pedrosa de Moraes Feltes (org.), *A produção de sentido. Estudos transdisciplinares*. S. Paulo: Annablume, pp. 313-339.

- CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, Maria de Lourdes.
- 1989 *A gramática no ensino do Português: estatuto e funções*. In Fátima Sequeira, Rui Vieira de Castro & Maria de Lourdes Sousa (orgs.), *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho, pp.125 – 154.
- 1992 *Novos programas de Português. Entre a Ruptura e a continuidade*. In *O Professor*, nº 24 (3ª Série), pp.18-26.
- 1997 *Práticas de comunicação verbal em manuais de Língua portuguesa*. In Rui Vieira de Castro & Maria de Lourdes Sousa (orgs.), *Linguística e Educação*. Lisboa: A.P.L/Colibri Editores, pp.33-68.
- 1998 *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.
- CHOPIN, Alain
- 1992 *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris:Hachette.
- COLOMER, Teresa
- 2003 *O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura*. In Carlos Lomas (org), *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, pp.159-178.
- CORTESÃO, Luísa
- 2002 *Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação*. In Departamento de Educação Básica, *Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas*. Lisboa: ME, pp.35 – 42.
- COSTA, Armanda
- 1997 *Saber ler e saber ensinar a ler no básico ao secundário. Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: A.P.L., pp.69-82.
- De KETELE, Jean-Marie
- 1993 Prefácio a ... In Jean Cardinet, *Avaliar é medir?* Porto: Porto Editora.
- DELORME, Charles
- 1994 *L'évaluation en question*. Paris: Éditions ESF.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
- 2002 *Provas de Aferição do Ensino Básico, 4º e 6º anos – 2001: Língua Portuguesa e Matemática. Relatório Nacional*. Lisboa: ME.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes
- 2000 *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- DUARTE, Inês
- 2000 *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DUCROT, Oswald & TODOROV, Tzvetan
- 1991 *Dicionário das ciências da linguagem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ECO, Umberto
- 1979 *Lector in Fabula*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- FIGUEIREDO, Olívia
- 1994 *Escrever: teoria à prática*. In Fernanda Irene Fonseca, *Pedagogia da Escrita*. Porto: Porto Editora, pp.153-173.

- FONSECA, Fernanda Irene  
 1992 *Deixis, tempo e narração*. Porto: Ed. Fundação Eng. António de Almeida.  
 1994 *Gramática e Pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora.
- FRANCO, António  
 1999 *Ler ou não ler – eis a nação. Alguns aspectos sobre as relações “Linguística e Didáctica”*. In *Actas do Fórum linguística e didáctica das línguas*. Vila Real: UTAD, pp.99 – 101.
- GABINETE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL  
 2001 *Resultados do estudo internacional: primeiro relatório nacional: PISA 2000 – Programme for International student assessment*. Lisboa: ME.
- GÉRARD, François-Marie & ROEGIERS, Xavier  
 1998 *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- HADJI, Charles  
 2001 *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED.
- LANDSHEERE, Gilbert  
 1976 *Avaliação contínua e exames. Noções de docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- LEMOS, Eurico  
 1987 *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários, 2ª ed.*. Porto: Edições Asa.
- LEWANDOWSKI, Theodor  
 1986 *Diccionario de linguística, 2ª ed.*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- LUSSIER, Denise  
 1992 *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris:Hachette.
- MATEUS, M<sup>a</sup> H. Mira, BRITO, Ana M<sup>a</sup>, DUARTE, Inês & FARIA, Isabel Hub  
 1989 *Gramática da língua portuguesa, 2ª ed.*. Lisboa: Caminho.
- MEYER, Jean-Claude & PHÈLUT, Jean-Louis  
 1994 *Quelle évaluation pour quel savoir-lire au collège?* In Charles Delorme (direct.), *L'évaluation en question*. Paris: Éditions ESF, pp.69-89.
- MIRAS, Mariana  
 1993 *Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos*. In *Coll et al., El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó, pp.47-64.
- MORENO, C.  
 1997 *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- NELSON, Clarence  
 1976 *Medição e Avaliação na aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- PACHECO, José Augusto  
 1994 *A Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. Proposta de trabalho*. Porto: Porto Editora.  
 1995 *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

- 1998 *A Avaliação da aprendizagem*. In Leandro S. Almeida & José Tavares (orgs.), *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora, pp.113 – 129.
- PEREIRA, Luísa Álvares  
2000 *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe  
1999 *Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages*, Bruxelles: De Boeck  
2000 *Pedagogia diferenciada. Das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed
- RAMALHO, Glória  
2003 *As aprendizagens no sistema educativo português: principais resultados de estudos realizados*. In Joaquim Azevedo (coord.), *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema eficaz*. Porto: Edições Asa, pp.13-74.
- REIS, Carlos & ADRAGÃO, José Victor  
1992 *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RIBEIRO; António Carrilho  
1990 *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, Lucie Carrilho  
1994 *A Avaliação da aprendizagem*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & Gómez, A. I. Pérez  
1998 *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- SCALLON, Gérard  
1988 *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- SEQUEIRA, Fátima  
1999 *A competência linguística no processo de compreensão leitora*. In *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Faro: A.P.L., pp.407-423.
- SIM-SIM, I. et al  
1997 *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- SIM-SIM, I. & RAMALHO, Glória  
1993 *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: ME.
- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de  
1993 *A interpretação de textos nas aulas de português*. Rio Tinto: Edições Asa.
- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de & CASTRO, Rui Vieira de  
1989 *Domínios de avaliação e sucesso escolar*. In Fátima Sequeira, Rui Vieira de Castro & Maria de Lourdes Sousa (orgs.), *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho, pp.82-192.
- TAPIA, Jesus Alonso  
2002 *Avaliação da compreensão em leitura*. In Carlos Lomas (org), *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, pp.179-200.



- VALA, Jorge  
1990 *Análise de conteúdo*. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologias das ciências sociais*, 4ª ed.. Porto: Afrontamento, pp.101 – 126.
- VILAR, A. de Matos  
1992 *Avaliação dos alunos no Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- VILELA, Graciete, DUARTE, Isabel Margarida & FIGUEIREDO, Olívia  
1995 *Metodologia do ensino do Português*. In Adalberto Dias de Carvalho (org.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto editora, pp.229 – 259.
- ZABALZA, M. A.  
1992 *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

## **2. Textos Legais**

- Despacho Normativo nº 98-A/92
- Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001
- Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho de 2001
- DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEBS (1991). *Programa de Língua Portuguesa: Plano de Organização do Ensino/Aprendizagem*, Vol. II, Ensino Básico, 3º ciclo. Lisboa: Ministério da Educação

## **3. Outros textos**

- Provas de Aferição de Língua Portuguesa 2002 e 2004
- Provas de Aferição de Língua Portuguesa: Critérios de Classificação 2002
- 2002/2003 Planificações disciplinares – 7º, 8º e 9º anos

**ANEXO I**  
**TESTES ESCRITOS**  
**E**  
**PROVA GLOBAL**

## **Teste de Avaliação - 7º ano**

Lê atentamente a notícia que se segue:

Câmara já aprovou realização de concurso para a concessão do serviço público.

### **Recolha do Lixo será privatizada**

A partir do início do próximo ano, a recolha de lixo no concelho de Abrantes será feita por uma empresa privada, e não como habitualmente pelos funcionários camarários.

O executivo de Abrantes aprovou, por unanimidade, o lançamento de um concurso público que consistirá no monopólio da recolha de lixo indiferenciado, do lixo selectivo nos ecopontos e gestão do ecocentro de Abrantes.

Pretende-se com esta concessão, e segundo fontes da autarquia, “não minorar gastos, mas sim melhorar a qualidade dos serviços prestados”.

A câmara fiscalizará a execução dos serviços prestados e garante que não procederá a despedimentos, sendo os funcionários integrados noutros sectores.

Por ter havido rectificações no caderno de encargos, o concurso ainda não foi tornado público, esperando-se que tal aconteça no princípio do próximo mês.

*In Jornal de Notícias, 13 de Outubro 1999*

Depois de teres lido a notícia, com muita atenção, responde, com clareza, às perguntas que se seguem.

### **I**

1. Que facto refere esta notícia?
2. Destaca o título e o antetítulo da notícia.
  - 2.1 O título obedece às normas jornalísticas? Justifica.
  - 2.2 Que informação destaca o antetítulo?
3. Identifica o lead do texto.
  - 3.1. Lê-o com atenção e procura a resposta para as seguintes perguntas: Quem? O quê? Quando? E Onde?
  - 3.2. Após a leitura do corpo da notícia, responde às seguintes perguntas: Como? E Porquê?
4. Atribui um outro título à notícia.

## II

1. Relê o lead da notícia e indica três substantivos.
  - 1.1 Integra-os na subclasse a que pertencem.
  - 2.2. Indica o plural dos seguintes substantivos: anel, rufião, júnior, fóssil, lençol, capitão, álbum, vice-presidente.
3. “A recolha do lixo no concelho de Abrantes é feita por uma empresa privada”.
  - 3.1. Indica o tipo e forma de frase.
  - 3.2. Escreve a frase no tipo interrogativo e forma negativa.

## III

De acordo com as orientações que te são dadas, redige uma notícia.

Quem? A maior parte dos funcionários, professores e alunos.

O quê? Um surto de cólera.

Onde? Na escola...

Quando? Na primeira semana de aulas.

Como? Espalhada por contágio.

Porquê? Alguns professores foram de férias a Angola e trouxeram a bactéria responsável pela doença.

### **Não te esqueças de:**

- redigir convenientemente o lead;
- elaborar o corpo da notícia a partir das orientações que te foram dadas;
- utilizar a função informativa da linguagem;
- dar um título à notícia;
- pontuar correctamente a notícia;
- evitar repetições;
- escrever frases completas e sem erros ortográficos.

## Teste de Avaliação - 8º ano

Lê atentamente o texto e responde com clareza e correcção às questões.

### I

A padeirinha tem um casaquinho encarnado, como o da menina que atravessava a mata para ir ter com a avó; só lhe falta o capuz. Esta não atravessa matas nem matagais, mas leva a sua manhã de porta e de escada em escada com os saquitéis de pão na mão, a ajudar o pai. Levanta-se com ele de madrugada, às quatro ou cinco horas, muito antes de luzir o buraco. E, sozinha, desde as seis que anda na distribuição. Do pão de segunda e do de primeira.

Os lobos, os lobos são os fiscais...

Lucília morre de medo à ideia de os encontrar. Mas de vez em quando esquece-se deles.

Quem lhe abre a porta sorri sempre. A padeirinha é uma alvorada.

- Acabas a tua venda e para onde vais, Lucília?

- Para a escola.

- Aprender ou ensinar?

Ela ri, bem-criada. Pensando, talvez, coitadinha, saberá o que diz?

Ai, sei, sei, padeirinha, sei. És uma mestrazinha da vida.

- Ainda brincas, menina?

Lucília não responde.

Se já não tens bonecas...

Lucília aperta a boca, quer ser verdadeira. E exprime-se:

- Vou brincar com a menina do lado.

Para não a atrapalhar quando ela me conta o pão, calo-me. E quando me dá o troco, tal e qual. Se não há troco, a padeirinha diz-me, com a sua expressão avisada:

- Está certo.

Há pouco teve um presente do pai ou da mãe, uma saca de plástico, com fecho de correr. Com ela despistará os fiscais...

Gozosa de todas as graças de Lucília, não abandono a porta sem ela ter corrido o fecho da sua saca nova. E ela diz-me então com a sua linguagem séria, de mulher: - Pode fechar.

- Quantos anos tens, Lucília?

- Vou fazer dez.

Calculo que em breve, pelo digno ar que me mostra.

No tempo fabuloso das princesas, usavam estas para guardar patos. Hoje tudo mudou. Hoje andam as padeirinhas de porta em porta, ora vestidas de cinzento, ora de encarnado, distribuindo a luz da manhã e o pão para a nossa boca. São flores, são estrelas, são amores?

Padeirinha, padeirinha! Quantas vezes mais bela, e misteriosa, mais extraordinária que todas as princesas!

Irene Lisboa – *O Pouco e o Muito – Crónica Urbana*

1. Traça a caracterização física e psicológica de Lucília.
  - 1.1. Que tipo de caracterização domina no texto? Justifica a resposta.
2. A respeito da padeirinha, o narrador faz as afirmações seguintes:  
“Os lobos, os lobos são os fiscais.”  
“A padeirinha é uma alvorada.”
  - 2.1. Explica o sentido destas afirmações.
  - 2.2. Refere a figura de estilo que se realiza nestas frases.
3. Com que sentimento termina o texto?
5. Dá um título sugestivo ao texto.

## II

1. Identifica as frases e transforma a frase simples numa complexa e vice-versa.
  - a) “A padeirinha trabalha todo o dia, pois a sua família é pobre.”
  - b) “Os clientes sorriem para Lucília. Dão-lhe gorjetas.”
    - 1.1. Classifica morfologicamente os elementos de ligação das frases.
2. Indica os processos de formação que sofreram as palavras sublinhadas neste pequeno excerto:  
“A padeirinha prevê a vinda dos fiscais e foge deles. Depois, bem-educada, distribui o pão pelas casas dos fidalgos.”
  - 2.1. Decompõe essas palavras nos seus elementos constituintes.
3. Transforma as frases da voz activa para a voz passiva ou vice-versa:
  - a) “Lucília distribuirá o pão pelas nossas casas.”
  - b) “Uma bolsa de plástico foi dada pelos pais à padeirinha.”

## Teste de Avaliação - 9º ano

Lê atentamente o texto e, em seguida, responde com clareza e correcção às questões.

1 As armas e os barões assinalados  
Que, da Ocidental praia Lusitana,  
Por mares nunca dantes navegados  
Passaram ainda além da *Taprobana*,  
Em perigos e guerras esforçados  
Mais do que prometia a força humana,  
E entre gente remota edificaram  
Novo Reino, que tanto sublimaram.

3. Cessem do sábio Grego e do Troiano  
As navegações grandes que fizeram;  
Cale-se de *Alexandro* e de Trajano  
A fama das vitórias que tiveram;  
Que eu canto o peito ilustre Lusitano,  
A quem Neptuno e Marte obedeceram.  
Cesse tudo o que a Musa antiga canta,  
Que outro valor mais alto se alevanta.

2 E também as memórias gloriosas  
daqueles Reis que foram dilatando  
A Fé, e o Império, e as terras viciosas  
De África e de Ásia andaram devastando,  
E aqueles que por obras *valerosas*  
Se vão da lei da morte libertando:  
Cantando espalharei por toda a parte,  
Se a tanto me ajudar o engenho e a arte.

(I, 1-3)

### I

1. Localiza as estâncias acima transcritas na estrutura interna da obra.
  - 1.1. A partir delas, indica o objectivo do autor ao escrever este poema épico, comprovando a tua resposta com expressões textuais.
  - 1.2. Transcreve a forma verbal que sintetiza esse objectivo.
  - 1.3. Indica, por palavras tuas, a condição para o poeta levar a cabo o seu objectivo.
2. Quem é o herói deste poema épico? Justifica com palavras tuas e com um verso do texto.
3. Ao longo da obra vão-se entrelaçando os quatro planos de *Os Lusíadas*. Indica-os e transcreve do texto expressões referentes a cada um deles.
4. Faz o comentário formal da terceira estrofe.
5. Atenta no seguinte verso: “Que da Ocidental praia Lusitana.”  
Explica em que medida a expressão transcrita pode ser simultaneamente uma perífrase e uma sinédoque.

## II

1. Identifica os fenómenos fonéticos que se deram na evolução das palavras seguintes:  
Alevanta > levanta  
Antigua > antiga
2. Identifica o tempo e o modo verbal presente no verso: “Cessem do sábio Grego e do Troiano”.

## III

Redige um texto claro e conciso, onde demonstres que a terceira estrofe aponta para a mitificação dos portugueses.



## Prova Global

Lê com atenção o texto. Responde, depois, de forma clara, objectiva e documentada às perguntas apresentadas.

Vem um sapateiro com o seu avantal, e carregado de formas, e chega ao batel infernal, e diz:

**SAP.** Hou da barca!

**DIA.** Quem vem i?

Santo sapateiro honrado!

Como vens tão carregado?

**SAP.** Mandaram-me vir assi...

Pera onde é a viagem?

**DIA.** Pera o lago dos danados!

**SAP.** E os que morrem confessados,

Onde têm sua passagem?

**DIA.** Não cures de mais linguagem!

Esta é a tua barca, esta!

**SAP.** Arrenegaria eu da festa

e da puta da barcagem!

Como poderá isso ser,

Confessado e comungado?

**DIA.** E tu morreste escomungado:

E nom o quiseste dizer.

Esperavas de viver;

Calaste dous mil enganos.

Tu roubaste bem trint'anos

O povo com o teu mester

Embarca, eramá pera ti,

Que há já muito que t'espero!

**SAP.** Pois digo-te que nom quero!

**DIA.** Que te pês, hás-de ir, si, si!

**SAP.** Quantas missas eu ouvi,

Nom me hão elas de prestar?

**DIA.** Ouvir missa então roubar

É caminho per'aqui.

**SAP.** E as ofertas que darão?

E as horas dos finados?

**DIA.** E os dinheiros mal levados,

Que foi da satisfação?

**SAP.** Ah! Não praza ò cordovão,

nem à puta da badana,

se é esta a boa traquitana

Em que se vê Joanantão!

Ora juro a Deus que é graça!

*Vai-se à barca do Anjo, e diz:*

Hou da santa caravela,

Poderês levar-me nela?

**ANJ.** A cárrega t'embaraça.

**SAP.** Nom há mercê que Deos me faça?

Isto uxiquer irá.

**ANJ.** Essa barca que lá está

leva que rouba de praça

as almas embaraçadas!

**SAP.** Ora eu me maravilho

Haverdes por grão peguilho

Quatro forminhas cagadas

Que podem bem ir i chantadas

num cantinho desse leito!

**ANJ.** Se tu viveras dereito

Elas foram cá escusadas.

**SAP.** Assi que determinais

Que vá cozer ao inferno?

**ANJ.** Escrito estás no caderno

Das ementas infernais.

## I

1. Identifica os elementos caracterizadores da personagem.
  - 1.1. Refere a sua simbologia.
2. Apresenta, por palavras tuas as acusações do Diabo e os argumentos de defesa apresentados pelo Sapateiro.
3. Atenta no verso “Santo Sapateiro honrado!”
  - 3.1. Explica a importância do verso para a caracterização da personagem, comprovando a tua resposta com expressões textuais.
  - 3.2. Indica o recurso linguístico-estilístico aqui presente, referindo o seu valor expressivo.
4. A linguagem para além de funcionar como elemento distintivo e caracterizador, é também fonte de recursos cómicos.
  - 4.1. Identifica, exemplificando, os processos de cómico presentes nesta cena.
5. Conheces o desfecho desta cena: a condenação do Sapateiro e, por conseguinte, a entrada na Barca do Inferno. No teu entender, o que teve mais peso na condenação do Sapateiro: ter roubado ou ter praticado negativamente a religião. Justifica.

## II

1. Coloca os versos seguintes no discurso indirecto:  
“Tu roubaste bem trint’anos/ o povo com o teu mester”
2. Refere a função sintáctica da palavras sublinhada:  
João Antão, o Sapateiro, foi condenado a entrar na Barca do Inferno.
3. Divide e classifica as orações da frase que se segue:  
Se bem que quase todas as personagens do *Auto da Barca do Inferno* tivessem pecado, queriam entrar na Barca do Anjo.
5. Identifica os fenómenos fonéticos que se deram na evolução da palavra seguinte:  
Veritatem > veritate > verdade > verdade

## III

Redige um texto claro e conciso, no qual foques a presença e a importância do maravilhoso pagão n’ *Os Lusíadas*.

# **ANEXO II**

## **QUADROS**

**Quadro 1**  
**Distribuição dos itens presentes nos testes de avaliação -7º ano**

Testes	Leitura		Func. da língua		Prod. escrita		Total de itens
	N	%	N	%	N	%	
Teste 1	8	72.8	3	27.3	0	0.0	11
Teste 2	8	80.0	2	20.0	0	0.0	10
Teste 3	5	55.6	4	44.4	0	0.0	9
Teste 4	9	60.0	5	33.3	1	6.67	15
Teste 5	9	56.3	7	43.8	0	0.0	16
Teste 6	6	60.0	4	40.0	0	0.0	10
Teste 7	8	57.1	5	35.7	1	7.1	14
Teste 8	13	68.4	5	26,3	1	5.3	19
Teste 9	8	61.5	4	30.8	1	7.7	13
Teste 10	6	50.0	5	41.7	1	8.3	12
Teste 11	9	47.3	9	47.3	1	5.3	19
Teste 12	7	50.0	6	42.9	1	7.1	14
Teste 13	8	61.5	5	38.5	0	0.0	13
Teste 14	7	46.7	2	13.3	1	6.7	15
Teste 15	9	64.3	4	28.6	1	7.1	14
Teste 16	7	53.9	5	38.5	1	7.7	13
Teste 17	9	50.0	8	44.4	1	5.6	18
Teste 18	5	45.4	5	45.4	1	9.1	11
Teste 19	6	40.0	8	53.3	1	6.7	15
Teste 20	6	75.0	2	25.0	0	0.0	8
Teste 21	8	72.8	3	27.3	0	0.0	11
Teste 22	6	60.0	4	40.0	0	0.0	10
Teste 23	10	71.4	4	28.6	0	0.0	14
Teste 24	7	58.3	4	33.3	1	8.3	12
Teste 25	9	75	2	16.7	1	8.3	12
Teste 26	5	45.4	5	45.4	1	9.1	11
Teste 27	7	63.7	3	27.2	1	9.1	11
Teste 28	9	64.3	4	28.6	1	7.1	14
Teste 29	7	58.3	4	33.3	1	8.3	12
Teste 30	7	70.0	3	30.0	0	0.0	10
<b>Total</b>	<b>228</b>	<b>59.8</b>	<b>134</b>	<b>35.1</b>	<b>19</b>	<b>4.9</b>	<b>381</b>

## Quadro 2

### Distribuição dos itens presentes nos testes de avaliação - 8º ano

Testes	Leitura		Func. da língua		Prod. escrita		Total de itens
	N	%	N	%	N	%	
Teste 1	3	25.0	8	66.7	1	8.3	12
Teste 2	6	54.5	4	36.3	1	9.1	11
Teste 3	6	60.0	3	30.0	1	10.0	10
Teste 4	8	57.1	6	42.9	0	0.0	14
Teste 5	9	100.0	0	0.0	0	0.0	9
Teste 6	10	100.0	0	0.0	0	0.0	10
Teste 7	8	88.9	0	0.0	1	11.1	9
Teste 8	6	54.5	5	45.4	0	0.0	11
Teste 9	10	55.6	8	44.4	0	0.0	18
Teste 10	7	70.0	3	30.0	0	0.0	10
Teste 11	8	61.5	5	38.5	0	0.0	13
Teste 12	7	63.6	4	36.4	0	0.0	11
Teste 13	7	70.0	3	30.0	0	0.0	10
Teste 14	6	54.5	4	36.4	1	9.1	11
Teste 15	2	40.0	3	60.0	0	0.0	5
Teste 16	11	84.6	2	15.4	0	0.0	13
Teste 17	5	55.6	4	44.4	0	0.0	9
Teste 18	7	63.6	4	36.4	0	0.0	11
Teste 19	8	80.0	2	20.0	0	0.0	10
Teste 20	6	50.0	5	42.7	1	8.3	12
Teste 21	5	38.5	6	46.1	2	15.4	13
Teste 22	9	75.0	2	16.7	1	8.3	12
Teste 23	8	66.7	3	25.0	1	8.3	12
Teste 24	9	56.3	6	37.5	1	6.3	16
Teste 25	8	57.1	5	35.7	1	7.1	14
Teste 26	7	58.3	4	33.3	1	8.3	12
Teste 27	5	55.6	3	33.3	1	11.1	9
Teste 28	5	38.5	6	46.1	2	15.4	13
Teste 29	11	64.7	6	35.3	0	0.0	17
Teste 30	5	55.6	4	44.4	0	0.0	9
<b>Total</b>	<b>212</b>	<b>61.2</b>	<b>118</b>	<b>34.1</b>	<b>16</b>	<b>4.6</b>	<b>346</b>

### Quadro 3

#### Distribuição dos itens presentes nos testes de avaliação - 9º ano

Testes	Leitura		Func. da língua		Prod. escrita		Total de itens
	N	%	N	%	N	%	
Teste 1	5	62.5	2	25.0	1	12.5	8
Teste 2	5	45.5	5	45.5	1	9.1	11
Teste 3	9	60.0	6	40.0	0	0.0	15
Teste 4	8	72.7	2	18.2	1	9.1	11
Teste 5	11	64.7	5	29.4	1	5.9	17
Teste 6	11	78.6	2	14.3	1	7.1	14
Teste 7	11	84.6	1	7.7	1	7.7	13
Teste 8	8	80.0	1	20	1	20.0	10
Teste 9	7	58.3	4	33.3	1	8.3	12
Teste 10	7	50.0	6	42.9	1	7.1	14
Teste 11	9	75.0	2	16.7	1	8.3	12
Teste 12	5	55.6	3	33.3	1	11.1	9
Teste 13	13	81.3	3	23.1	0	0.0	16
Teste 14	9	75.0	2	16.7	1	8.3	12
Teste 15	9	81.8	1	9.1	1	9.1	11
Teste 16	9	69.2	4	30.8	0	0.0	13
Teste 17	9	75.0	2	16.7	1	8.3	12
Teste 18	9	75.0	2	16.7	1	8.3	12
Teste 19	6	54.4	5	45.5	0	0.0	11
Teste 20	14	87.5	2	12.5	0	0.0	16
Teste 21	5	50.0	4	40.0	1	10.0	10
Teste 22	6	54.4	5	45.5	0	0.0	11
Teste 23	5	50.0	4	40.0	1	10.0	10
Teste 24	6	60.0	4	40.0	0	0.0	10
Teste 25	14	87.5	2	12.5	0	0.0	16
Teste 26	12	85.7	2	14.3	0	0.0	14
Teste 27	13	100.0	0	0.0	0	0.0	13
Teste 28	8	72.7	3	27.3	0	0.0	11
Teste 29	4	80.0	1	20.0	0	0.0	5
Teste 30	5	71.4	2	28.6	0	0.0	7
<b>Total</b>	<b>252</b>	<b>70.7</b>	<b>87</b>	<b>24.4</b>	<b>17</b>	<b>4.7</b>	<b>356</b>

**Quadro 4**  
**Distribuição dos itens presentes nas Provas globais**

Provas	Leitura		Func. da língua		Prod. escrita		Total de itens
	N	%	N	%	N	%	
Prova 1	9	75.0	2	16.7	1	8.3	12
Prova 2	7	58.3	4	33.3	1	8.3	12
Prova 3	10	83.3	1	8.3	1	8.3	12
Prova 4	6	66.7	2	22.2	1	11.1	9
Prova 5	7	70.0	2	20.0	1	10.0	10
Prova 6	6	66.7	2	22.2	1	11.1	9
Prova 7	8	72.7	2	18.2	1	9.1	11
Prova 8	9	81.8	1	9.09	1	9.1	11
Prova 9	11	78.6	2	14.3	1	7.1	14
Prova 10	9	75.0	2	22.2	1	8.3	12
Prova 11	9	69.2	3	23.1	1	7.7	13
Prova 12	12	80.0	2	13.3	1	6.7	15
Prova 13	11	78.6	2	14.3	1	7.1	14
Prova 14	7	63.6	3	27.3	1	9.1	11
Prova 15	4	33.3	7	58.3	1	8.3	12
Prova 16	7	87.5	0	0.0	1	12.5	8
Prova 17	7	85.7	0	0.0	1	12.5	8
Prova 18	10	66.7	4	26.7	1	6.7	15
Prova 19	7	58.3	4	33.3	1	8.3	12
Prova 20	8	61.5	4	30.8	1	7.7	13
Prova 21	8	61.5	4	30.8	1	7.7	13
<b>Total</b>	<b>172</b>	<b>69.9</b>	<b>53</b>	<b>21.5</b>	<b>21</b>	<b>8.5</b>	<b>246</b>

**Quadro 5**  
**Distribuição das Operações de leitura nos testes de avaliação - 7º ano**

Op. Leitura Testes	Identificação		Mobilização		Justificação		Classificação		Juízo valor		Síntese		Inferência		Opinião		Total Operações de Leitura
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Teste 1	6	66.6			1	11.1	1	11.1					1	11.1			9
Teste 2	7	70.0			2	20.0			1	10.0							10
Teste 3	1	20.0			2	40.0					1	20.0	1	20.0			5
Teste 4	7	77.7			1	11.1									1	11.1	9
Teste 5	7	50.0			4	28.6	2	14.3			1	7.14					14
Teste 6	2	33.3	1	16.6	1	16.6			1	16.6	1	16.6					6
Teste 7	6	60.0			2	20.0	1	10.0			1	10.0					10
Teste 8	7	46.6	2	13.3	4	26.6	1	6.6			1	6.6					15
Teste 9	7	77.7			2	22.2											9
Teste 10	5	62.5	1	12.5	1	12.5									1	12.5	8
Teste 11	7	70.0			2	20.0									1	10.0	10
Teste 12	3	33.3			3	33.3			2	22.2	1	11.1					9
Teste 13	5	55.5			2	22.2	1	11.1							1	11.1	9
Teste 14	4	57.1			1	14.2					1	14.2	1	14.2			7
Teste 15	6	66.6			1	11.1	1	11.1							1	11.1	9
Teste 16	5	62.5	1	12.5							1	12.5			1	12.5	8
Teste 17	7	87.5													1	12.5	8
Teste 18	4	57.1			2	28.5							1	14.2			7
Teste 19	4	66.6							1	16.6			1	16.6			6
Teste 20	3	60.0			1	20			1	20							5
Teste 21	6	75			1	12.5	1	12.5									8
Teste 22	3	42.8			1	14.2	1	14.2	1	14.2			1	14.2			7
Teste 23	7	63.6	2	18.2			1	9.0			1	9.0					11
Teste 24	4	50.0	1	12.5	2	25									1	12.5	8
Teste 25	6	54.5	2	18.2	2	18.2	1	9.0									11
Teste 26	5	71.4			1	14.2	1	14.2									7
Teste 27	6	66.6			2	22.2	1	11.1									9
Teste 28	7	70.0			2	20.0			1	10.0							10
Teste 29	7	100.0															7
Teste 30	4	66.6	1	1.6	1	16.6											6
<b>Total</b>	<b>158</b>	<b>61.2</b>	<b>12</b>	<b>4.6</b>	<b>44</b>	<b>17.0</b>	<b>13</b>	<b>5.0</b>	<b>8</b>	<b>3.1</b>	<b>9</b>	<b>3.4</b>	<b>6</b>	<b>2.3</b>	<b>8</b>	<b>3.1</b>	<b>258</b>



**Quadro 6**  
**Distribuição das Operações de leitura nos testes de avaliação - 8º ano**

Op. Leitur	Identificação		Mobilização		Justificação		Classificação		Juízo valor		Síntese		Inferência		Opinião		Total Operações de Leitura
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Teste 1	2	66.6	1	33.3													3
Teste 2	5	62.5			2	25			1	12.5							8
Teste 3	4	44.4	2	22.2	2	22.2	1	11.1									9
Teste 4	5	55.5			2	22.2			1	11.1	1	11.1					9
Teste 5	2	40.0			1	20.0			1	20.0	1	20.0					5
Teste 6	6	75.0	1	12.5	1	12.5											8
Teste 7	3	42.8	1	14.2	2	28.5								1	14.2		7
Teste 8	5	50.0	2	10.0	1	10.0					1	10.0			1	10.0	10
Teste 9	6	50.0	1	8.3	3	25	2	16.6									12
Teste 10	7	100.0															7
Teste11	6	75.0	1	14.2	1	14.2											8
Teste 12	5	55.5			2	22.2			1	11.1	1	11.1					9
Teste 13	5	71.4							1	14.2					1	14.2	7
Teste 14	4	50.0			1	12.5	1	12.5	1	12.5	1	12.5					8
Teste 15	2	100.0															2
Teste 16	4	30.7	5	38.4	2	15.3					1	7.7	1	7.7			13
Teste 17	4	66.6	2	33.3													6
Teste 18	5	62.5			1	12.5	1	12.5			1	12.5					8
Teste 19	5	71.4							2	28.5							7
Teste 20	4	66.6							2	33.3							6
Teste 21	2	28.5	2	28.5							1	14.2			2	28.5	7
Teste 22	6	66.6					1	11.1	1	11.1					1	11.1	9
Teste 23	5	38.4	2	15.3	4	30.7	1	7.69			1	7.7					13
Teste 24	5	55.5	2	22.2	1	11.1							1	11.1			9
Teste 25	4	50.0	1	12.5	1	12.5			1	12.5			1	12.5			8
Teste 26	4	33.3	2	16.6	4	33.3	1	8.3	1	8.3							12
Teste 27	3	60.0			1	20.0					1	20.0					5
Teste 28	1	20.0	2	40									2	40.0			5
Teste 29	8	66.6			1	8.3	1	8.3	1	8.3			1	8.3			12
Teste 30	3	37.5	2	25.0	2	25.0	1	12.5									8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>54.1</b>	<b>29</b>	<b>12.0</b>	<b>35</b>	<b>14.5</b>	<b>10</b>	<b>4.16</b>	<b>14</b>	<b>5.8</b>	<b>10</b>	<b>4.16</b>	<b>6</b>	<b>2.5</b>	<b>6</b>	<b>2.5</b>	<b>240</b>

**Quadro 7**  
**Distribuição das Operações de leitura nos testes de avaliação - 9º ano**

Op. Leitura Testes	Identificação		Mobilização		Justificação		Classificação		Juízo valor		Síntese		Inferência		Opinião		Total Operações de Leitura
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Teste 1	2	40.0	1	20.0							1	20.0	1	20.0			5
Teste 2	2	28.5	1	14.2	2	28.5	1	14.2	1	14.2							7
Teste 3	5	45.4	2	18.2	2	18.2	2	18.2									11
Teste 4	7	50	3	21.4	3	21.4					1	7.1					14
Teste 5	9	69.2	2	15.3	1	7.6	1	7.6									13
Teste 6	8	47.0	1	5.8	5	29.4			1	5.8			2	11.7			17
Teste 7	8	53.3	1	6.6	3	20.0			2	13.3			1	6.6			15
Teste 8	5	35.7	3	21.4	3	21.4	1	7.1	1	7.1	1	7.1					14
Teste 9	4	50.0			2	25.0							2	25.0			8
Teste 10	7	87.5			1	12.5											8
Teste 11	6	66.6	1	11.1					1	11.1	1	11.1					9
Teste 12	4	44.4	4	44.4							1	11.1					9
Teste 13	6	42.8	1	7.1	1	7.1					6	42.8					14
Teste 14	6	50.0	3	35.0					1	8.3	2	25					12
Teste 15	6	50.0	3	25.0					1	8.3	2	25					12
Teste 16	5	45.4	2	18.2	1	9.0					3	27.2					11
Teste 17	6	50.0	3	25.0	2	16.6					1	8.3					12
Teste 18	6	46.1	4	30.8	1	7.6			1	7.6	1	7.6					13
Teste 19	2	22.2	2	22.2	2	22.2					1	11.1	1	11.1	1	11.1	9
Teste 20	11	68.8	3	18.8	1	6.3			1	6.3							16
Teste 21			5	83.3							1	16.6					6
Teste 22			6	75.0							2	25.0					8
Teste 23			5	83.3							1	16,6					6
Teste 24			6	75.0	1	12.5					1	12.5					8
Teste 25	8	50.0	4	25.0	1	6.25			1	6.25	2	12.5					16
Teste 26	8	53.3	4	26.6					2	13.3	1	6.6					15
Teste 27	7	70	1	7.6	3	23.0			2	15.3							13
Teste 28	4	57.1	2	28.5							1	14.2					7
Teste 29			2	40.0	2	40.0			1	20.0							5
Teste 30					1	20.0			1	20.0	1	20.0	1	20.0	1	20.0	5
Total	142	44.6	75	23.5	38	11.9	5	1.5	17	5.34	3	9.7	8	2.5	2	0.6	318

**Quadro 8**  
**Distribuição das Operações de leitura nas Provas Globais**

Op. Leitura Provas	Identificação		Mobilização		Justificação		Classificação		Juízo valor		Síntese		Inferência		Opinião		Total Operações de Leitura
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Prova 1	4	33.3	3	25.0	3	25.0			2	16.6							12
Prova 2	2	22.2	2	22.2	2	22.2			1	11.1	2	22.2					9
Prova 3	8	72.7	2	18.2					1	9.0							11
Prova 4	4	66.6	1	16.6	1	16.6											6
Prova 5	5	45.4	2	18.2	3	27.2					1	9.0					11
Prova 6	5	71.4	1	14.2	1	14.2											7
Prova 7	6	60.0	2	20.0	2	20.0											10
Prova 8	6	66.6	1	11.1	1	11.1					1	11.1					9
Prova 9	7	53.8	3	23.0	2	15.3			1	7.6							13
Prova 10	2	20.0	3	30.0	1	10.0	1	10.0	2	20.0	1	10.0					10
Prova 11	2	25.0	1	12.5	1	12.5	1	12.5	3	37.5							8
Prova 12	6	50.0	3	25.0			1	8.3			1	8.3	1	8.3			12
Prova 13	4	33.3	4	33.3							2	16.6	2	16.6			12
Prova 14	2	22.2	3	33.3	2	22.2	1	11.1					1	11.1			9
Prova 15	3	75.0	1	25.0													4
Prova 16	3	42.8	2	28.5					1	14.2	1	14.2					7
Prova 17	4	50.0	1	12.5					1	12.5	2	25					8
Prova 18	8	50.0	3	18.8	2	12.5			2	12.5	1	6.25					16
Prova 19	4	50.0	1	12.5	1	12.5			1	12.5	1	12.5					8
Prova 20	4	36.3	1	9.0	3	27.2			2	18.1	1	9.0					11
Prova 21	4	44.4	2	22.2					1	11.1	2	22.2					9
<b>Total</b>	93	46.0	42	20.7	25	12.3	4	1.9	18	8.9	16	7.9	4	1.9	0	0.00	202

**ANEXO III**  
**GUIÃO DA ENTREVISTA**

1. Para si, o que é ensinar Português no Ensino Básico?
2. Como define o objecto da aula de Língua Portuguesa?
3. Dos diferentes domínios da disciplina, qual é o que considera mais importante?
4. Dos diferentes domínios da disciplina, qual é o que considera mais difícil de ensinar/aprender? Porquê?
5. Dos diferentes domínios da disciplina, qual é o que considera mais difícil de avaliar? Porquê?
6. Sendo professor do 3º ciclo, em sua opinião, o que distingue o trabalho nos três anos deste ciclo?
7. Quando aplica testes de avaliação, o que pretende predominantemente avaliar?
8. Habitualmente, como procede para elaborar um teste de avaliação?
9. Qual é a estrutura habitual dos testes de avaliação que elabora?
10. De que materiais se socorre para elaborar os testes de avaliação?
11. Quando considera os domínios da leitura/escrita/funcionamento da língua, que critérios usa habitualmente para seleccionar o(s) texto(s) que figura(m) no teste?
12. Em sua opinião como devem ser avaliadas, num teste, as competências no domínio da leitura?
13. Em sua opinião, como devem ser avaliadas, num teste, as competências no domínio da escrita?
14. Dado ser impossível avaliar nos testes tudo o que é ensinado nas aulas, como entende a relação entre o ensino e a avaliação?

