

Horizontes Científicos y Planificación Académica

en la Didáctica
de Lenguas
y Literaturas

Xaquín
NÚÑEZ SABARÍS

Aránzazu
GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Carlos
PAZOS JUSTO

Pedro
DONO LÓPEZ

hmnus



Universidade do Minho
Centro de Estudos Humanísticos

SEALL

*Sociedad Española de Didáctica
de la Lengua y la Literatura*

HORIZONTES CIENTÍFICOS Y PLANIFICACIÓN ACADÉMICA
EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS Y LITERATURAS

Organização: Xaquín Núñez Sabarís / Aránzazu González Sánchez /
Carlos Pazos Justo / Pedro Dono López

Capa: António Pedro

© EDIÇÕES HÚMUS, 2015

End. Postal: Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V.N. Famalicão

Tel. 252 301 382 / Fax 252 317 555

E-mail: humus@humus.com.pt

Impressão: Papelmunde, SMG, Lda. – V.N. Famalicão

1.ª edição: Outubro de 2015

Depósito legal: 400002/15

ISBN 978-989-755-116-1

Apoio:



NOTA:

Esta edição em papel contém o Prólogo e os artigos dos Professores Aguiar e Silva e Álvaro García Santa-Cecilia. Os restantes artigos, mencionados no índice, estão gravados no CD colocado no final deste livro.

A AVALIAÇÃO DO SABER GRAMATICAL EM LÍNGUA MATERNA: UM ESTUDO DOS EXAMES DE PORTUGUÊS DE 2012 E 2013

António Carvalho da Silva

UNIVERSIDADE DO MINHO (CIED)

Resumo

Este estudo dos exames de Português de 2012 e de 2013 assume como finalidade central a de realizar a análise da natureza e da forma da avaliação do saber gramatical em língua materna. A verdade é que, se a avaliação externa da gramática é um fator constitutivo do ensino do Português e dos seus domínios (leitura, gramática, escrita), torna-se, assim, possível explicitar uma representação da gramática no ensino da língua.

Com esse intuito, analisámos e comparámos as questões gramaticais de quatro exames de Português realizados em 2012 e de outras tantas provas escritas de Português aplicadas em 2013, no sentido de descrevermos tanto a organização interna dos exames, como quais os conteúdos que são avaliados e a forma como se procede à sua avaliação. As conclusões deste estudo indiciam, por um lado, que há um predomínio das questões relativas à leitura e, por outro, que se realiza um reconhecimento do saber sobre a língua e não uma reflexão sobre o seu funcionamento.

Palavras-chave: avaliação externa; exames de Português; conhecimento gramatical.

Introdução

“É Julho: chegou a época dos exames. O ministro da Educação afirmou esta semana que a ‘razia’ nas classificações não se devia às provas a que os alunos foram sujeitos, mas à sua falta de preparação (‘Público’, 17-7-13). Não, sr. Ministro, isto não é verdade. / Por a minha neta primogénita ter sido sujeita ao exame do 12º ano de História A, decidi passar uma vista de olhos pela prova. Além de ideológica, é completamente imbecil. [...] Mas que deseja o GAVE? Que os alunos demonstrem a sua capacidade para ter opiniões de café? Com milhares de adolescentes sujeitos a este tipo de provas espanta-me que nenhum pai tenha protestado. A educação dos rebentos deve vir em último lugar das prioridades.” (Mónica, 2013: 23)

O tema dos exames nacionais (e o problema da avaliação final) foi, durante os meses do verão de 2013, objeto de intensos debates e de muitas críticas, em consequência das greves gerais dos professores às reuniões de avaliação e aos exames.

Se outros motivos não houvesse, estes factos atuais seriam suficientes para que um estudo académico em torno da questão da avaliação externa se justificasse. Na verdade, os exames nacionais acabam por assumir um papel muito significativo quer para o Estado (que vê neles uma forma de regulação do sistema e de controlo dos professores), quer para os professores (que sentem o desenvolvimento do programa condicionado pela avaliação sumativa externa), quer para os alunos, cujo futuro académico depende sempre dos bons ou maus resultados obtidos nestes exames.

Além disso, por termos já desenvolvido ou acompanhado alguns estudos que têm por objeto a avaliação externa na área do Português (Silva, 2009; Silva & Sousa, 2009; Silva & Silva, 2011; Costa, 2012), há uma motivação suplementar que nos leva a tentar compreender melhor a organização e a natureza das provas finais de ciclo realizadas, em 2012 e em 2013, nessa disciplina central do currículo.

Uma outra razão significativa que justifica este estudo tem a ver com a particularidade de ele ser a continuação de dois outros em que se analisaram provas de Português do ensino pré-universitário. Nesses dois estudos anteriores sobre a temática da avaliação externa (Silva & Sousa, 2009; Silva & Silva, 2011), tivemos já oportunidade de discutir os conceitos e as modalidades da avaliação escolar, pelo que, desta feita, vamos apenas recuperar algumas das ideias aí enunciadas, a saber: os tipos fundamentais de avaliação; o confronto entre avaliação sumativa e avaliação formativa; a crítica à avaliação externa e aos exames finais.

Ora, sabendo do papel cada vez mais significativo que desempenham os modelos de avaliação formativa (Fernandes, 2006), temos, no fundo, de questionar a finalidade e as funções da avaliação sumativa externa. Aquilo que mais preocupa os profissionais do ensino é saber se trabalham para a promoção de competências ou se investem (apenas) na tradicional transmissão de conhecimentos que os exames avaliam. Com efeito, entendendo que o poder regulador da avaliação externa supera a regulação operada pelos textos oficiais e pelos próprios manuais escolares, à imagem do que concluem estudos como os de Alves (2007) ou Rosário (2007) (para o Português e a Matemática, respetivamente), é aceitável que se questione: afinal, o que se avalia e porque se continua a avaliar através de exames ou de provas finais?

Será precisamente em torno destas duas questões (e dos objetivos que adiante se definem) que se desenvolverá o estudo que aqui apresentamos.

Em termos da sua organização interna, este texto estrutura-se em quatro pontos fundamentais e termina com as referências bibliográficas. Na sequência desta introdução, inicia-se a explicação da metodologia seguida na investigação, dando conta dos objetivos, da amostra, dos instrumentos e dos procedimentos de análise. No terceiro ponto, a secção fundamental deste texto, discutem-se os principais resultados obtidos na análise empírica. De seguida, no último ponto, faz-se a discussão dos resultados obtidos e apresentam-se as primeiras conclusões deste estudo exploratório.

Considerando que a problemática deste estudo está relacionada com a natureza e as funções da avaliação realizada por exame final, procedemos, de seguida, a uma breve discussão do papel da avaliação escolar. Simultaneamente, tendo em conta que a avaliação oficial é um fator constitutivo da disciplina de Português, e que acaba por assumir uma importância mais notória que os próprios textos programáticos, discutiremos como são representados e avaliados os conteúdos da área do Português e, em especial, os conhecimentos explícitos sobre a língua materna ou sobre gramática.

Um estudo como este, que tenha por tema central o da avaliação externa na área do Português, justifica-se não apenas pelas naturais razões já enunciadas, mas sobretudo porque, neste início de século, houve algumas alterações quanto ao tipo de provas de avaliação externa, acentuando-se duas tendências fundamentais: realização de provas finais (e intermédias) sobretudo nos anos que coincidem com o final de ciclo; mudança das provas de “aferição” para provas de “exame”, com um peso efetivo na classificação final do aluno. Assim, em virtude destas alterações na política oficial de avaliação escolar, passa-se de uma avaliação aferida externa do sistema para a avaliação sumativa dos alunos, importando, pois, distinguir a avaliação sumativa da formativa.

Na senda da proposta de Ribeiro (1990), distingue-se a classificação (que é seletiva) da avaliação (que se pretende descritiva e (in)formativa) e diferencia-se os três tipos fundamentais de avaliação: diagnóstica, formativa, sumativa. Este último tipo de avaliação permite não só a aferição de resultados, mas também a classificação dos alunos, estando a ele associadas os exames.

Confrontando a avaliação sumativa com a formativa e a avaliação quantitativa com a qualitativa, alguns teóricos atribuem um significado especial ao papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, questionando a avaliação externa, como a que é realizada nas provas e exames finais. Esteban (2003: 26) defende até que

a avaliação qualitativa configura-se como um modelo de transição por ter como centralidade a compreensão dos processos, dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo.

Cardoso (1995) considerara que uma das manifestações de crise do sistema de ensino se relaciona com o fracasso dos exames de caráter nacional (prova geral de acesso, provas de aferição ou provas específicas). Afirmava até que a “avaliação aferida” tem como intenção principal (não assumida) a avaliação dos alunos. Por conseguinte, as reticências sobre a avaliação aferida e as dúvidas em relação às mais recentes avaliações por exame sugerem que a realização de exames é uma prática que contribuirá para a regulação dos saberes escolarmente válidos.

Sendo, pois, recorrentes as dúvidas em relação aos efeitos no processo de ensino-aprendizagem da avaliação sumativa externa (que até por isso deve ser estudada nas suas consequências), também em termos da avaliação formativa se desenvolvem tentativas para uma reconceptualização, como a que apresentou Fernandes (2006: 22), com a “avaliação formativa alternativa”. Com o intuito de clarificar o próprio conceito de avaliação formativa, o autor (*Idem*: 22-23) distingue o entendimento clássico do termo (“visão mais restritiva”) da conceção atual: “Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens.”

Em síntese, podemos considerar que há três aspetos que se destacam desta breve introdução teórica: a crítica à avaliação sumativa; a explicação do papel da avaliação formativa; e a permanência de práticas de avaliação sumativa externa.

Entretanto, para realizar este estudo, continuamos a usar as quatro dimensões analíticas dos trabalhos anteriores: *a*) delimitação da estrutura das provas de Português (onde há um predomínio da leitura); *b*) identificação dos conteúdos implicados na avaliação do saber gramatical; *c*) categorização dos níveis de (re)conhecimento sobre a língua; *d*) avaliação da representação sobre o ensino da gramática.

Deste modo, verificar-se-á se o domínio da gramática ou do conhecimento da língua, ao nível das provas de avaliação externa, acaba por ter certos conteúdos ou áreas como efetivamente *validados*, exatamente por serem oficialmente *avaliados*. No fundo, a hipótese que estamos a testar é a de que os domínios e os métodos de avaliação externa do conhecimento gramatical

podem determinar uma configuração específica (e renovada) da gramática escolar e do ensino do Português (língua materna).

Metodologia

Neste ponto de definição e de explicitação da metodologia de análise das provas de avaliação de Português selecionadas, discutiremos, sucessivamente: os objetivos principais que fundamentam este estudo, os critérios de delimitação da amostra de exames e das secções dos mesmos que serão estudadas, a forma como serão utilizados os instrumentos de análise, e os procedimentos que serão seguidos para levar a cabo este estudo descritivo e contrastivo de provas de avaliação externa de Português, todas realizadas no final dos anos letivos de 2011/12 e de 2012/13.

Objetivos

Este estudo tem subjacentes motivações de dois tipos principais: por um lado, aquela que se prende com o nosso interesse pessoal em compreender melhor o papel da avaliação externa no sistema de ensino nacional; por outro, o desejo de conhecer e explicar a estrutura das provas de avaliação de Português que são realizadas, em particular nas secções relativas à avaliação dos conteúdos gramaticais.

Assim, no seguimento de outros estudos sobre esta mesma problemática, o último dos quais teve como objeto de análise as provas finais de 2010 (Silva & Silva, 2011), o primeiro objetivo geral deste trabalho será o de caracterizar a configuração do conhecimento gramatical nas provas finais de ciclo (1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e 12º Ano), realizadas em 2012 e em 2013, no sentido de retirar ilações acerca da forma como a avaliação externa condicionará o ensino do Português e, em especial, o da gramática.

Como segundo objetivo geral, encontra-se a explicação do princípio de que os conteúdos gramaticais *nomeados / escolhidos* (pelos textos reguladores oficiais e pelos manuais escolares) são, deste modo, *criados / entendidos* como elementos nucleares dos saberes relativos ao conhecimento explícito da língua. Em simultâneo, verificar-se-á também se o domínio da gramática ou do conhecimento da língua, ao nível das provas de avaliação externa, acaba por ter certos conteúdos ou áreas como efetivamente *validados*, exatamente por serem oficialmente *avaliados*. No fundo, a hipótese que estamos a testar é a de que os domínios e os métodos de avaliação externa do conhecimento gramatical

podem determinar uma configuração específica da gramática escolar e do ensino do Português.

Entretanto, como objetivos específicos deste estudo, estabelecem-se os seguintes:

- confrontar oito provas finais de Língua Portuguesa / Português, ao nível da sua estrutura interna e das partes que as constituem;
- definir as formas de avaliação dos domínios centrais do ensino do Português (a leitura, a gramática e a escrita);
- caracterizar os conteúdos avaliados no âmbito do conhecimento explícito da língua ou do funcionamento da língua (domínio da gramática);
- categorizar os níveis de (re)conhecimento sobre a língua implicados nas perguntas das provas de avaliação;
- comparar o tipo e a natureza das perguntas sobre gramática das oito provas;
- avaliar os fins e a representação sobre o ensino da gramática, subjacentes à avaliação externa na área do Português.

Em suma, este estudo de um *corpus* de provas finais de avaliação dos Ensinos Básico e Secundário e de uma amostra de perguntas desses mesmos testes justifica-se porque aí se poderá ver espelhada uma representação do domínio da gramática e uma configuração do pensamento (ou da intenção) oficial sobre o ensino do Português, quanto aos domínios de avaliação e aos textos selecionados, quanto às atividades e aos níveis de conhecimento implicados, e ainda quanto aos conteúdos avaliados.

Amostra

Tendo em consideração que o objeto deste estudo é a avaliação na área da Língua Portuguesa / Português, começamos por delimitar um *corpus*, correspondente ao conjunto das principais provas de avaliação externa dessa disciplina, realizadas no final dos anos letivos de 2011/12 e de 2012/13, na 1ª chamada / 1ª fase, e relativas ao final dos vários níveis de escolaridade: 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo, 12º Ano (Ensino Secundário). Assim, as oito provas escolhidas para este estudo foram as seguintes:

1. *Prova de Aferição de Língua Portuguesa, 1º Ciclo do Ensino Básico, 2012* (Prova s/ nº, 16 + 4 pp.), designada doravante “PA1 2012”;
2. *Prova Final de Português, 1º Ciclo do Ensino Básico, 2013* (Prova 41, 16 + 7 pp.), doravante “PF1 2013”;

3. *Prova Final de Língua Portuguesa, 2º Ciclo do Ensino Básico, 2012* (Prova 61, 16 pp.), doravante “PF2 2012”;
4. *Prova Final de Português, 2º Ciclo do Ensino Básico, 2013* (Prova 61, 16 pp.), doravante “PF2 2013”;
5. *Prova Final de Língua Portuguesa, 3º Ciclo do Ensino Básico, 2012* (Prova 91, 13 pp.), doravante “PF3 2012”;
6. *Prova Final de Português, 3º Ciclo do Ensino Básico, 2013* (Prova 91, 13 pp.), doravante “PF3 2013”;
7. *Prova Escrita de Português, 12º Ano de Escolaridade, 2012* (Prova 639, 8 pp.), doravante “PE12 2012”;
8. *Prova Escrita de Português, 12º Ano de Escolaridade, 2013* (Prova 639, 8 pp.), doravante “PE12 2013”.

Numa primeira fase do estudo e dando cumprimento a uma primeira dimensão de análise, serão confrontadas todas as partes ou os grupos que constituem os enunciados das provas, no sentido de delimitar a sua estrutura global, de inferir, dos domínios do ensino da língua que estão em avaliação, quais os que são mais importantes (pelo número de questões ou pela pontuação atribuída, por exemplo), e de verificar que tipos de texto foram selecionados para sustentar as questões a que os alunos respondem.

Numa segunda fase do estudo, que corresponde ao núcleo central da análise, serão utilizadas, como amostra, apenas as secções relativas à avaliação do domínio gramatical (denominada “funcionamento da língua”, apenas na PA1 2012) ou aquelas partes que, na nossa perspetiva, incluem questões que têm por objeto a avaliação de conteúdos de gramática ou do conhecimento explícito da língua, como agora se designam.

Da seleção de perguntas sobre gramática das quatro provas escritas dos diferentes ciclos ou níveis relativas a 2012, obtivemos um total de 26 questões (numa média de 6,5 questões por prova), distribuídas do seguinte modo: PA1 2012 – 6 questões; PF2 2012 – 7 questões; PF3 2012 – 6 questões; PE12 2012 – 7 questões. Quanto às quatro provas de 2013, nelas se inclui um total de 22 questões (média de 5,5 questões por prova): PF1 2013 – 5 questões; PF2 2013 – 6 questões; PF3 2013 – 6 questões; PE12 2013 – 5 questões. Apenas estas questões é que serão submetidas aos procedimentos de análise da avaliação do domínio gramatical. Sublinhe-se, desde logo, uma média (mais baixa) de 5,5 perguntas por prova na avaliação de 2013, totalizando 22 questões sobre gramática.

Instrumentos

Tendo em consideração que este estudo qualitativo se materializa na descrição e na análise de conteúdo (Vala, 1986; Bardin, 2004) das diferentes provas escritas de avaliação, o trabalho empírico será feito numa perspetiva de confronto entre os vários enunciados das provas dos dois anos distintos (2012 e 2013), ao nível da estrutura, das partes, dos textos, das questões e dos domínios do ensino da língua avaliados.

Neste contexto, os instrumentos a utilizar serão grelhas, representativas das diferentes dimensões de análise determinadas, e que darão origem aos quadros a apresentar, no ponto seguinte, com os resultados obtidos.

Assim, elegendo como objeto, primeiro, os enunciados globais das provas escritas, determinou-se uma primeira dimensão de análise (organização dos enunciados das provas e domínios de avaliação), onde se incluem estas categorias: tipos de texto; questões sobre leitura, gramática, escrita; tipo de produção escrita.

Entretanto, nas diferentes secções e questões sobre gramática, este estudo desenvolve-se em outras quatro dimensões: o enquadramento da gramática nos vários domínios de avaliação em Português; a caracterização do tipo de perguntas utilizadas na avaliação dos conhecimentos; a categorização das operações cognitivas subjacentes à avaliação gramatical; a definição dos conteúdos gramaticais avaliados e sua distribuição por áreas linguísticas.

Procedimentos

Seguindo os procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2004: 89) – “pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação”, este estudo concretizou-se, como já foi referido, a partir da análise contrastiva das provas de avaliação. Mesmo que muitas das categorias analíticas fossem previamente estabelecidas, algumas delas necessitaram de um ajustamento aquando da pré-análise.

Antes de mais, para descrever a organização interna das provas de avaliação, foi analisada a sua estrutura, identificando-se as suas partes ou grupo e definindo os domínios programáticos aí avaliados (*a leitura, a gramática, a escrita*), onde se nota apenas a ausência do domínio da oralidade. Por outro lado, na identificação dos tipos de texto incluídos nas provas, seguimos as designações correntemente usadas em contexto escolar: *textos narrativos, dramáticos, poéticos, épicos, informativos*.

De seguida, para analisar o grau de complexidade apresentado pelos testes e para classificar as questões usadas na avaliação dos conteúdos gramaticais, estabeleceram-se estas seis categorias, a partir de propostas como as de Abrecht (1994), Carrasco (1989) e Ribeiro (1990): *resposta curta; de completamento; de escolha múltipla; de seleção; de correspondência; de transformação*.

Quanto à terceira dimensão de análise, relativa à natureza das perguntas de avaliação e às atividades específicas que implicam distintas tarefas metalinguísticas, definiram-se categorias para descrever tais operações e, igualmente, avaliar os níveis de exigência cognitiva das questões. Seguindo estudos anteriores, definimos (Silva, 2008: 284-285) três categorias: *reconhecimento, produção, explicitação*. Como operações de reconhecimento consideram-se as que implicam a identificação (a partir de um conjunto) ou a delimitação (num enunciado) de unidades linguísticas. As tarefas de produção e de explicitação dizem respeito, umas, a atividades que implicam a (re)construção de um texto e que obrigam, as outras, à explicação dos saberes gramaticais acerca dos quais os alunos são avaliados.

Por fim, com o intuito de descrever os conteúdos gramaticais que são objeto de avaliação, optou-se por distribuí-los pelas áreas clássicas da descrição linguística (*morfologia, sintaxe, semântica* ou *outras*), sem se proceder à sua individualização.

Em cada uma destas dimensões de análise, serão realizadas as inferências que os dados nos possibilitarem, e assim partiremos para a discussão dos resultados e para a apresentação de algumas conclusões preliminares.

Resultados

De acordo com as dimensões acima descritas, inicia-se agora a apresentação dos dados da análise das provas escritas de avaliação. Assim, no Quadro I, sintetizam-se os resultados relativos à estrutura das provas, segundo dois prismas: as tipologias textuais que suportam as provas; as questões relativas aos domínios em avaliação – *leitura, gramática, expressão escrita*, indicando-se o tipo de texto a produzir pelos alunos. Em termos da organização interna, podemos considerar, desde já, que estas oito provas mantêm uma estrutura idêntica, incluindo, em média, em 2012, cada uma, 2,5 textos e 18,5 questões: 10 de leitura, 6,5 de gramática e 2 de escrita; e, em 2013, 2,2 textos e 17,8 questões, em média: 10,8 de leitura (onde se notou uma subida), 5,5 de gramática (que desceu um ponto na média), 1,5 de escrita (desceu 0,5 pontos).

Quadro I: Estrutura das provas de avaliação externa de Língua Portuguesa de 2012 e 2013

CATEGORIAS PROVAS	Tipos de Texto	Leitura	Gramática	Escrita	TOTAL DE QUESTÕES DA PROVA
PA1 2012	<i>Poético</i> <i>Informativo</i>	8 questões 3 questões	6 questões	Comentário Convite Diálogo	20
PF1 2013	<i>Informativo-</i> <i>Narrativo</i>	4 questões 8 questões	--- --- 5 questões	--- --- Narração	18
PF2 2012	<i>Narrativo</i> <i>Informativo</i>	8 questões 3 questões	7 questões	Narração	19
PF2 2013	<i>Informativo-</i> <i>Narrativo</i>	6 questões 5 questões	--- --- 6 questões	--- --- Narração	18
PF3 2012	<i>Narrativo</i> <i>Narrativo</i> <i>Dramático</i>	6 questões 5 questões	6 questões	Exposição Texto de opinião	19
PF3 2013	<i>Informativo</i> <i>Poético</i> <i>Épico</i>	6 questões 4 questões 1 questão	--- --- --- 6 questões	--- Exposição --- Texto de opinião	19
EN12 2012	<i>Épico</i> <i>Narrativo</i> <i>Outros</i>	4 questões 3 questões	7 questões	Exposição Reflexão	16
PE12 2013	<i>Poético</i> <i>Narrativo</i>	4 questões 5 questões	--- 2+3 questões	Exposição --- Reflexão	16
Soma 2012	10	40	26	8	74
Soma 2013	09	43	22	6	71
<i>Médias 2012</i>	2,5	10,0	6,5	2,0	18,5
<i>Médias 2013</i>	2,3	10,8	5,5	1,5	17,8
TOTAL GERAL	19	83	48	14	145
<i>Médias</i>	2,4	10,4	6,0	1,8	18,1

Os quatro exemplares das provas de 2012 apresentam uma estrutura semelhante, notando-se apenas uma diminuição do número de páginas (20, 16, 13, 8) e de questões (20, 19, 19, 16), à medida que vamos progredindo do 1º Ciclo para o 12º Ano. Apesar de tudo, as provas mais curtas serão as mais exigentes, pois as respostas breves ou de completamento dão lugar a respostas mais complexas de desenvolvimento escrito. Quanto aos exemplares de 2013, verifica-se um aumento de páginas apenas na PF1 de 2013 (23, 16, 13, 8) e uma diminuição de questões na PF1 de 2013 e na PF2 de 2013 (18, 18, 19, 16), e uma idêntica diferença na variação de questões, conforme vamos progredindo do 1º Ciclo para o 12º Ano.

Atentando nos textos das provas, verificamos que, na PA1 2012 e na PF2 2012, são incluídos apenas dois textos, o que será um indicador de menor grau de dificuldade. Na PF3 2012 e na PE12 2012, os alunos já têm de ler e interpretar três textos, o que aumentará a exigência das duas últimas provas. Quanto às tipologias textuais, predomina o texto narrativo (quatro textos em oito provas), seguido do informativo (dois textos), havendo uma ocorrência de cada um dos outros tipos – poético, dramático, épico e outros (no caso, um texto de crítica literária enquadrador de uma questão). Nas quatro provas de 2013, predominam os textos narrativo e informativo (três textos cada em oito provas), seguidos do informativo (dois textos) e do épico (um texto).

Por outro lado, em termos globais e como é corrente, a avaliação das oito provas centra-se nos domínios programáticos da leitura, da gramática e da escrita. Nos enunciados das quatro provas de 2012 e na sequência dos textos, encontram-se então as questões, onde há um predomínio das de leitura (40 nas quatro provas) sobre as de gramática (total de 26) e de escrita (total de oito); nas provas de 2013, há também um predomínio dos itens de leitura (43 nas quatro provas) sobre os de gramática (num total de 22) e de escrita (total de seis), tendo-se verificado uma diminuição de questões nestes dois últimos domínios, isto em relação aos valores de 2012.

Neste quadro, a leitura seria o domínio mais importante, seguido da gramática e da escrita (que ocupará o último lugar). Todavia, se usarmos um outro indicador (a pontuação atribuída às questões nas provas de 2012), verificamos que a escrita e a leitura dividem o primeiro lugar (respetivamente, com uma média de 38,0 e de 37,6 pontos), ao passo que a gramática se situa em último lugar (média de 24,4 por prova). Nas provas de 2013, nota-se uma ordenação mais evidente e diferenciada das médias: leitura, 48,8; escrita, 28,8; gramática, 21,3.

Por fim, convém sublinhar que as questões do domínio da escrita são, no fundo, as mais complexas, não só pela diversidade de textos que os alunos

têm de produzir (provas de 2012: *reflexões, exposições, opiniões, narrações, diálogos*; provas de 2013: *comentários, convites, reflexões, exposições, opiniões, narrações, diálogos*), mas também por implicarem, na construção das repostas, a ativação de conhecimentos linguísticos e literários, de capacidades de escrita (planificação, textualização e revisão), e, até, pelo grau de dificuldade que os parâmetros de correção desses textos revelam.

Categorias de resposta no domínio da gramática

Quanto às 26 questões (e as 22 perguntas, de 2013) que avaliam o conhecimento gramatical (Quadro II), há uma presença, em 2012, muito significativa de quatro categorias (resposta curta - 6, de completamento - 5, de escolha múltipla - 7, de transformação - 6) que perfazem um total de 24 questões (ou seja, 92,3%). Os outros dois tipos, seleção (uma) e correspondência (uma) são de ocorrência muito reduzida. Em 2013, há três categorias que totalizam 20 questões: resposta curta - 10, de completamento - 6, de escolha múltipla - 4.

Podendo ser algumas daquelas categorias, por princípio, de um grau de exigência mais elevado, por exemplo, as sete respostas de escolha múltipla, que implicam saberes mais específicos e exigem distinção de pormenores, será possível sustentar que, a este nível, a avaliação da gramática apresenta-se como algo exigente, até porque há também seis respostas (as de transformação) que obrigam a uma efetiva produção textual.

Finalmente, como a análise do quadro seguinte facilmente evidencia, há certas respostas que estão mais presentes nas provas de 1º e 2º Ciclos (completamento e transformação) e outras que predominam nas do 3º Ciclo e 12º Ano (resposta curta e escolha múltipla), o que sugerirá uma maior grau de dificuldade nestas últimas.

Quadro II: Tipos de resposta no domínio da avaliação do saber gramatical

CATEGORIAS DE RESPOSTA						
PROVAS	Resposta curta	Completa-mento	Escolha múltipla	Seleção	Corres-pondência	Transfor-mação
PA1 2012 (6 questões)	-	3		1		2
PF1 2013 (5 questões)	2	2	1	-	-	-
PF2 2012 (7 questões)	2	2	1			2
PF2 2013 (6 questões)	3	1	1	-	1	-
PF3 2012 (6 questões)	1	-	2		1	2
PF3 2013 (6 questões)	2	1	2	-	1	-
PE12 2012 (7 questões)	3		4			
PE12 2013 (5 questões)	3	2	-	-	-	-
TOTAIS 2012 (26) Percentagens	6 23,1%	5 19,2%	7 26,9%	1 3,8%	1 3,8%	6 23,1%
TOTAIS 2013 (22) Percentagens	10 45,5%	6 27,3%	4 18,2%	0 --	2 9,1%	0 --
TOTAL GERAL (48) Percentagens	16 33,3%	11 22,9%	11 22,9%	1 2,1%	3 6,3%	6 12,5%

Tendo em conta que o domínio da gramática está presente nas provas de avaliação dos quatro níveis (1º, 2º, 3º Ciclos e 12º Ano), importa desvendar as funções subjacentes à avaliação do conhecimento gramatical, através da

análise das operações metalinguísticas (*de reconhecimento, de produção ou de explicitação*) que os alunos têm de realizar para responder às perguntas.

Relativamente ao ano de 2013 (num total de 22 questões que avaliam o saber gramatical, cf. Quadro II), há um predomínio claro de uma categoria (resposta curta – 10 ocorrências, 45,5%) sobre as restantes: completamento – 6 (27,3%); escolha múltipla – 4 (18,2%); de correspondência – 2 (9,1%). A presença significativa de questões que obrigam a uma resposta curta, pode ser mais difícil do ponto de vista da forma (ao nível da expressão escrita), mas até do ponto de vista da organização do conteúdo, que passa a ser da responsabilidade do aluno na altura da elaboração dos textos da resposta.

Operações metalinguísticas subjacentes à avaliação do saber gramatical

Tendo em conta que o domínio da gramática está presente nas provas de avaliação dos quatro níveis (1º, 2º, 3º Ciclos e 12º Ano), importa desvendar as funções subjacentes à avaliação do conhecimento gramatical, através da análise das operações metalinguísticas (*de reconhecimento, de produção ou de explicitação*) que os alunos têm de realizar para responder às perguntas.

Analisando os enunciados da PA1 2012 relativos à gramática, verificamos que às seis questões estão subjacentes atividades de simples identificação de informação. Basta rever estes dois exemplos (p. 14): “11. Reescreve a frase, colocando o adjetivo ‘forte’ no grau comparativo de igualdade.”; “Preenche os espaços com o pretérito perfeito do modo indicativo dos verbos indicados entre parênteses.” Pese embora o facto de algumas das atividades serem mais complexas do que outras, as respostas exigidas aos alunos remetem sempre para o reconhecimento de conteúdos gramaticais.

Na PF2 2012, o predomínio das questões de identificação é também notório. De facto, apenas duas delas (p. 11) podem ter implícito um certo nível de produção escrita, já que se pede ao aluno: “Reescreve as frases seguintes (5.1. e 5.2.), substituindo cada expressão sublinhada pelo pronome pessoal adequado.” Outros enunciados comprovam a preferência dos avaliadores pelas questões de reconhecimento (PF2 2012, p. 10): “Assinala com X a opção que corresponde ao grau do adjetivo presente na frase.”; “Indica a classe e a subclasse da palavra sublinhada na frase.”

Provas de avaliação como estas duas poderão, na verdade, servir para aferir o nível de (re)conhecimento dos saberes linguísticos declarativos dos alunos, mas não testam as suas capacidades de produção ou de explicitação linguísticas, metas muito mais exigentes, mas válidas para a formação linguística dos alunos.

QUADRO III: Tipos de atividades de avaliação do conhecimento gramatical

CATEGORIAS PROVAS	Reconhecimento	Produção	Explicitação	TOTAL POR PROVA
PA1 2012	6	--	--	6
PF1 2013	5	--	--	5
PF2 2012	7	--	--	7
PF2 2013	5	1	--	6
PF3 2012	5	1	--	6
PF3 2013	5	1	--	6
PE12 2012	5	--	2	7
PE12 2013	5	--	--	5
TOTAL 2012	23 (88,5%)	1 (3,8%)	2 (7,7%)	26
TOTAL 2013	20 (90,9%)	2 (9,1%)	0 (0,0%)	22
TOTAL 2 ANOS	43 (89,5%)	3 (6,3%)	2 (4,2%)	48

Passando agora à análise da Prova Final do 3º Ciclo, o panorama não se altera muito, já que das seis questões de gramática, cinco são de reconhecimento e uma apenas de produção (PF3 2012, p. 10): “Reescreve a frase na forma passiva, respeitando, na frase que escreveres, o tempo e o modo verbais.” E, como exemplo de mais um enunciado que implica a mera identificação, temos o seguinte, na mesma página: “Classifica a forma verbal sublinhada na frase seguinte, indicando pessoa, número, tempo e modo.”

Na PE12 2012, também ocorrem operações de reconhecimento de informação gramatical (cinco em sete), mas temos dois exemplos de processos de explicitação do valor estilístico de determinadas formas gramaticais.

Em termos globais e como se vê no Quadro III, não há qualquer dúvida acerca do predomínio claro das atividades de reconhecimento (88,5%) sobre as de produção (apenas 3,8%) ou de explicitação (com 7,7%). Mais uma vez se confirma que o conhecimento gramatical, tanto no ensino como na sua avaliação, é configurado sob a forma de uma reprodução.

Como também se comprova no Quadro III, mantém-se em 2013 o predomínio evidente das atividades de reconhecimento (90,9%) sobre as de produção (apenas 9,1%) ou de explicitação (com 0,0%). Se compararmos os dados dos dois anos (2012 e 2013), ficamos então com uma certeza mais segura de que o conhecimento do saber gramatical, tanto no ensino como na sua avaliação, é configurado sob a forma de uma reprodução ou de um

reconhecimento dos conteúdos (em 89,5% das situações, ou seja, em 43 das 48 questões), não servindo, pois, o desenvolvimento de capacidades comunicativas.

Quer as atividades de produção (que potenciam práticas de escrita), quer as de explicitação (que obrigam o aluno a refletir sobre os seus conhecimentos linguísticos) ocorrem em número sempre reduzido (5 questões num total de 48, ou seja, apenas 10,5%), traduzindo, afinal, uma configuração menos exigente da avaliação gramatical.

Em suma, todos os dados parecem querer indicar uma conceção de gramática como um conjunto de conhecimentos que os alunos são capazes de reconhecer e que pertencem a determinadas áreas que a seguir serão analisadas, mas que não implicam produção textual nem reflexão sobre a língua.

Conteúdos gramaticais predominantemente avaliados

O facto de o domínio gramatical ser objeto de avaliação em todas as provas escritas dos diversos níveis de ensino é, só por si, significativo. Em todo o caso, para se perceber melhor como é configurada a “gramática oficial” (a da avaliação externa feita pelas provas finais / exames) e como esta poderá (também) ajudar a (re)construir uma visão específica ou a manter a conceção tradicional de gramática escolar, convém saber quais os conteúdos gramaticais que são preferencialmente avaliados nestas provas oficiais.

Definidas as áreas da gramática que costumam ser objeto de avaliação (*morfologia, sintaxe, semântica, e outras*), analisaram-se então as provas de avaliação, aplicando-lhe tais categorias. A principal conclusão a que se chegou (Quadro IV) é que o conhecimento gramatical que foi objeto de avaliação em 2012 se centra na área da sintaxe (53,8%), da morfologia (30,8%), surgindo a semântica depois (11,5%). No que toca aos conteúdos avaliados em 2013 (também mostrados no Quadro IV), continua a predominar a sintaxe (36,4%), seguida da morfologia (31,8%) e de outros conteúdos vários (22,7%), surgindo a semântica em último lugar (9,1%). A diminuição dos valores tem a ver com o facto de as provas de 2013 terem um número total de questões (21) inferior ao de 2012 (26).

QUADRO IV: Áreas da descrição gramatical objeto de avaliação nas provas

PROVAS ÁREAS	PA1	PA1 2013	PF2 2012	PF2 2013	PF3 2012	PF3 2013	PE12 2012	PE12 2013	TOTAL 2012 (%)	TOTAL 2013 (%)
Morfologia	2	2	3	2	3	3	0	0	08 (30,8%)	07 (31,8%)
Sintaxe	3	1	4	2	3	2	4	3	14 (53,8%)	08 (36,4%)
Semântica	1	1	0	0	0	0	2	1	03 (11,5%)	02 (09,1%)
Outras	0	1	0	2	0	1	1	1	01 (03,8%)	05 (22,7%)
TOTAIS 2012	6	---	7	---	6	---	7	---	26 (100%)	---
TOTAIS 2013	---	5	---	6	---	6	---	5	---	22 (100%)

Privilegiando claramente, em 2012, a avaliação gramatical a área da sintaxe (14 em 26 perguntas ou mais de metade das questões) e, secundariamente, a morfologia (8 questões ou 30,8%), surgem ainda três questões de semântica e uma questão de outras áreas (neste caso, sobre pontuação). Este predomínio tão marcado das questões de sintaxe (aliás, em todas as provas de todos os níveis) sugere um mais elevado grau de exigência nestes exames, até porque muitos conhecimentos sintáticos implicam também saberes da área da morfologia (constituem, no fundo, perguntas de morfossintaxe).

Acima de tudo, há que destacar um facto: a gramática aqui avaliada privilegia a sintaxe e a morfologia, e isto tanto nas provas de 2012 como nas de 2013. Assim, verifica-se o entendimento de uma gramática escolar voltada para o reconhecimento do valor das palavras na frase, não funcionando como instrumento de promoção de competências nem de explicitação de saberes. Esta forma de representar a gramática faz dela um instrumento algo limitado da língua em funcionamento, que, como se sabe, não é só palavra e significado isolados, mas se constrói em textos complexos e em discursos dinâmicos, projetados em contextos reais.

Discussão e Conclusões

Antes de mais, ao encerrar este estudo, há um dado deveras curioso que cremos sublinhar: as secções das provas que avaliam o saber gramatical não têm um

título, a não ser no caso da PA1 2012 (p. 14), onde se lê: “Responde ao que te é pedido sobre o funcionamento da língua.” Pelo contrário, na PF2 2012 (p. 10) e na PF3 2012 (p. 10), o enunciado que introduz as perguntas de gramática é vago: “Responde aos itens que se seguem [...]”. Na PE12 2012 (p. 6), há uma mudança discursiva: “Responda de forma correta aos itens apresentados.” Acrescente-se ainda este outro facto notável: o de que, das quatro provas de 2013, nenhuma referir ou intitular a secção relativa à gramática como tal: na PE12 2013 (p. 6), pede-se “2. Responda de forma correta aos itens apresentados.”; na PF3 2013 (p. 10), sugere-se “Responde aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.”; na PF2 2013 (p. 11), solicita-se aos alunos: “Responde aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.”; por fim, na PF1 2013, lê-se de novo: “Responde às questões que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.” Assim, parece que esta gramática, porque nunca é nomeada nem (re)conhecida, deixa de ser formalmente validada, apesar de ser oficialmente avaliada, nos moldes que a seguir se sintetizam.

Em primeiro lugar, as provas dos vários níveis de ensino apresentam uma estrutura próxima das anteriormente estudadas (Silva & Silva, 2011: 1357): dois textos, 11,5 questões de leitura, seis questões de gramática, um texto escrito (em média). A diferença é que, em 2012, se fazem menos perguntas de leitura (dez) e mais de escrita (duas). Em 2013, o número médio de questões volta a baixar; 2,2 textos em média; 10,8 questões de leitura; 5,5 questões de gramática; 1,5 textos a produzir.

Por outro lado, mesmo notando-se alguma variação quanto às categorias de resposta, a verdade é que, nos tipos de atividade mental implicados nas questões, mantém-se um domínio muito expressivo do mero reconhecimento: 88% (22 em 25 questões) nas provas de 2010 (Silva & Silva, 2011); 88,5% (23 em 26 questões) nas provas de 2012; e 90,9% (20 em 22 questões) nas provas de 2013, ou seja, uma percentagem cada vez mais alta.

Em termos globais, poderemos então concluir que o modelo gramatical subjacente a estas últimas provas de avaliação (2010, 2012 e 2013, sobretudo) é o de uma gramática de reconhecimento de saberes, em que a repetição de questões, não muito complexas, sobre os domínios da sintaxe e da morfologia apontam para uma representação formal da avaliação gramatical, em que os sentidos (a semântica) e os usos (a pragmática) surgem num plano meramente residual.

Assim, mesmo aceitando que “a avaliação é sinónimo de sucesso” (Pacheco & Zabalza, 1995: 7), devemos compreender que, nas questões de avaliação dos conteúdos gramaticais, a relativa simplificação da natureza das questões, o baixo nível de exigência das operações metalinguísticas (quase todas de simples reconhecimento) e a repetição de avaliação de conteúdos na área da sintaxe e

da morfologia fazem-nos entrever uma gramática não muito exigente na forma e na substância da sua avaliação, apesar de parecer complexa na sua função e na sua estrutura. Desta forma, será estranho que os resultados nacionais dos exames de Português (referimos agora os de 2013) tenham, em média, sido mais baixos do que os de 2012.

Referências bibliográficas

- ABRECHT, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições Asa.
- ALVES, P. J. C. (2007). *Concepções e Práticas Pedagógicas sobre a Leitura: uma análise de provas de avaliação* (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- CARDOSO, A. (1995). “‘Avaliação aferida’: que destino?” In J. A. Pacheco e M. Zabalza (Orgs.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 83-88.
- CARRASCO, J. P. (1989). *Como Avaliar a Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, M. C. C. V. P. (2012). *A Literatura no Ensino Secundário: do que se ensina ao que se avalia. Uma análise de provas de exame do 12º ano* (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- ESTEBAN, M. T. (2003). “Ser professora, avaliar e ser avaliada”. In M. T. Esteban (org.). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 13-37.
- FERNANDES, D. (2006). “Para uma teoria da avaliação formativa”. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 19 (2), pp. 21-50.
- MÓNICA, M. F. (2013). “Não, Sr. Ministro”. *Expresso*, 20/7/2013, p. 23.
- PACHECO, J. A. & ZABALZA, M. (1995). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- RIBEIRO, L. C. (1990). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- ROSÁRIO, M. A. (2007). *Influência do Exame Nacional do 9º ano de escolaridade nas práticas de ensino e de avaliação em matemática* (Dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, A. C. & SILVA, A. P. T. C. (2011). “A avaliação do conhecimento gramatical ‘oficial’: estudo dos exames nacionais de Português de 2010”. In J. C. Morgado *et alii* (Orgs.). *2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação “Aprender ao Longo da Vida”*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1352-1364.
- SILVA, A. C. & SOUSA, J. E. F. A. (2009). “Sobre a avaliação do conhecimento gramatical escolar: um estudo dos exames nacionais de 2009”. In B. D. Silva *et alii* (Orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 3986-3999.

- SILVA, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, A. C. (2009). "A natureza e os fins do conhecimento gramatical: análise de provas de exame de Português". *Diacrítica – Ciências da Linguagem*. Braga: Universidade do Minho, Nº 23/1, pp. 171-203.
- VALA, J. (1986). "A análise de conteúdo". In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.