

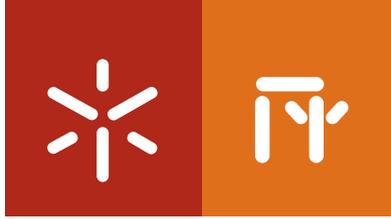


Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Paulo Jorge da Cunha Alves

**Concepções e Práticas Pedagógicas
sobre a Leitura
- Uma análise de provas de avaliação**



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Paulo Jorge da Cunha Alves

**Concepções e Práticas Pedagógicas
sobre a Leitura
- Uma análise de provas de avaliação**

Mestrado em Educação
Área de Especialização em Supervisão
Pedagógica em Ensino de Português

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor José António Brandão Carvalho

Maio de 2007

É AUTORIZADA A CONSULTA E A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE,
APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO
ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Paulo Jorge da Cunha Alves

Índice

Introdução	1
Capítulo I - A importância da leitura na sociedade e na escola.	
1 - Concepções sobre a leitura.	8
2 - Leitura e sociedade.	11
3 - Leitura e Escola	16
3.1 - O papel da escola na aquisição de hábitos e competências de leitura.	16
3.2 – A importância da leitura no contexto escolar.	17
3.3 - A leitura na disciplina de Língua Portuguesa	19
3.3.1 – Objectivos	19
3.3.2 – Modalidades	22
3.3.3 - Objectos de leitura	25
4. O ensino da compreensão da leitura	29
4.1. Influência das concepções sobre o aluno/leitor nas práticas de ensino da compreensão da leitura.	29
4.2. Dois modelos de ensino da compreensão da leitura.	32
Capítulo II - Concepções sobre a avaliação.	
1. Algumas considerações sobre a avaliação	39
2. A avaliação na disciplina de Língua Portuguesa.	47
3. Modalidades de avaliação.	49
4. Instrumentos de avaliação.	54
4.1. O teste escrito como elemento de informação sobre o currículo	56
Capítulo III - “Concepções e Práticas Pedagógicas sobre A Leitura – Uma análise de provas de avaliação ”: coordenadas do estudo.	
1. Problemática	59
2. Objectivos.	59
3. Objecto de análise.	59
4. Corpus do estudo.	60
5. Áreas de incidência da análise.	62

6. Procedimentos de Análise.	62
6.1. Tipos de textos que integram os testes.	62
6.2. Incidência das questões nas estruturas textuais.	63
6.3. Operações de leitura realizadas pelos leitores.	66
6.4. Formato das perguntas.	71
7. Apresentação dos dados.	72

Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados

1. Tipos de textos que integram os testes.	74
1.1. Avaliação externa: provas de aferição e exames nacionais	74
1.2. Avaliação interna: exames de escola, provas globais e testes periódicos.	77
1.3. Análise comparativa global.	83
2. Incidência das questões nas estruturas textuais	85
2.1. Avaliação externa: provas de aferição e exames nacionais	86
2.2. Avaliação interna: provas globais, exames de escola e testes periódicos	89
2.3. Análise comparativa global.	95
3. Operações de leitura realizadas pelos leitores	97
3.1. Avaliação externa: provas de aferição e exames nacionais	97
3.2. Avaliação interna: provas globais, exames e testes periódicos.	102
3.3. Análise comparativa global.	110
4. Formato das perguntas.	111

Capítulo V – Concepções e práticas pedagógicas sobre a leitura dos professores de Língua Portuguesa.	115
---	-----

Considerações finais	123
-----------------------------	-----

Bibliografia	134
---------------------	-----

Anexos	143
---------------	-----

Anexo I – Exemplos de testes escritos.	144
Anexo II – Quadros	173
Anexo III – Guião da entrevista	192

Índice de Quadros e Gráficos

Quadros

Quadro 1 - Categorias de descrição dos textos	62
Quadro 2 – Categorias das estruturas textuais	64
Quadro 3 – Categorias das operações de leitura	66
Quadro 4 - Características dos formatos das perguntas	72
Quadro 5 – Tipos de texto presentes nas P.A e E.N.	75
Quadro 6 - Tipos de texto presentes nos Exames de Escola	77
Quadro 7 - Tipos de texto presentes nas Provas Globais	79
Quadro 8 - Tipos de texto presentes nos testes periódicos	81
Quadro 9 - Tipos de texto presentes nas provas de avaliação (análise comparativa)	84
Quadro 10 - Incidência das questões nas estruturas textuais (P.A. e E.N.)	86
Quadro 11 - - Incidência das questões nas estruturas textuais (Exames de Escola)	89
Quadro 12 - Incidência das questões nas estruturas textuais (Provas Globais)	91
Quadro 13 - Incidência das questões nas estruturas textuais (Testes Periódicos)	93
Quadro 14 - Incidência das questões nas estruturas textuais (análise comparativa)	95
Quadro 15 - Operações de leitura realizadas pelos leitores (análise comparativa)	110
Quadro 16 - Formato das perguntas nas provas de avaliação (análise comparativa)	112

Gráficos

Gráfico 1 – Operações de leitura nas Provas de Aferição	97
Gráfico 2 – Operações de leitura nos Exames Nacionais	100
Gráfico 3 – Operações de leitura nas Provas Globais	102
Gráfico 4 – Operações de leitura nos Exames de Escola	106
Gráfico 5 – Operações de leitura nos Testes Periódicos	108

Índice de Quadros em anexo

Quadro 1 - Tipos de Texto presentes nas Provas de Aferição	174
Quadro 2 - Tipos de Texto presentes nas Provas de Exame Nacionais	174
Quadro 3 - Tipos de Texto presentes nas Provas de Exame de Escola	174
Quadro 4 - Tipos de Texto presentes nas Provas Globais (até 2001-2002)	175
Quadro 5 - Tipos de Texto presentes nas Provas Globais (2002-2003 e 2003-2004)	175
Quadro 6 - Tipos de Texto presentes nos Testes Periódicos (até 2001-2002)	176
Quadro 7 - Tipos de Texto presentes nos Testes Periódicos (2002-2003 e 2003-2004)	176
Quadro 8 - Tipos de Texto presentes nos Testes Periódicos (2004-2005)	177
Quadro 9 - Tipos de Texto presentes nos Testes Periódicos (2005-2006)	177
Quadro 10 - Incidência das questões nas estruturas textuais (Provas de Aferição)	178
Quadro 11 - Incidência das questões nas estruturas textuais (Exames Nacionais)	178
Quadro 12 - Incidência das questões nas estruturas textuais (Provas Globais até 2001-2002))	178
Quadro 13 - Incidência das questões nas estruturas textuais (Provas Globais de 2002-2003 e 2003-2004)	180
Quadro 14 - Incidência das questões nas estruturas textuais (Provas de Exame de Escola)	180
Quadro 15 - Incidência das questões nas estruturas textuais (Testes Periódicos até 2001-2002)	181
Quadro 16 - Incidência das questões nas estruturas textuais (Testes Periódicos de 2002-2003 e 2003-2004)	181
Quadro 17 - Incidência das questões nas estruturas textuais (Testes Periódicos de 2004-2005)	182
Quadro 18 - Incidência das questões nas estruturas textuais (Testes Periódicos de 2005-2006)	182
Quadro 19 - Operações de leitura realizadas pelos leitores (Provas de Aferição)	183
Quadro 20 - Operações de leitura realizadas pelos leitores (Provas de Exame Nacionais)	183

Quadro 21 - Operações de leitura realizadas pelos leitores (Provas Globais até 2001-2002)	184
Quadro 22 - Operações de leitura realizadas pelos leitores (Provas Globais até 2002-2003 e 2003-2004)	184
Quadro 23 - Operações de leitura realizadas pelos leitores (Provas de Exame de Escola)	185
Quadro 24 - Operações de leitura realizadas pelos leitores (Testes periódicos até 2001-2002)	185
Quadro 25 - Operações de leitura realizadas pelos leitores (Testes periódicos de 2002-2003 e 2003-2004)	186
Quadro 26 - Operações de leitura realizadas pelos leitores (Testes periódicos de 2004-2005)	186
Quadro 27 - Operações de leitura realizadas pelos leitores (Testes periódicos de 2005-2006)	187
Quadro 28 – Formato das perguntas nas Provas de Aferição	188
Quadro 29 – Formato das perguntas nas Provas de Exame Nacionais	188
Quadro 30 – Formato das perguntas nas Provas de Exame de Escola	188
Quadro 31 – Formato das perguntas (Provas Globais até 2001-2002)	189
Quadro 32 – Formato das perguntas nas Provas Globais (Provas Globais de 2002-2003 e 2003-2004)	189
Quadro 33 – Formato das perguntas (Testes Periódicos até 2001-2002)	190
Quadro 34 – Formato das perguntas (Testes Periódicos de 2002-2003 e 2003-2004)	190
Quadro 35 – Formato das perguntas (Testes Periódicos de 2004-2005)	191
Quadro 36 – Formato das perguntas (Testes Periódicos de 2005-2006)	191

Agradecimentos

A realização deste trabalho de investigação exigiu um envolvimento muito grande e uma dedicação incondicional, mas só foi possível graças ao apoio daqueles com quem partilho a minha vida pessoal e profissional.

Gostaria de deixar aqui o meu agradecimento ao meu orientador, Doutor José António Brandão Carvalho, pelo apoio incansável e pela disponibilidade absoluta que manifestou. Às suas qualidades humanas, sempre aliou o rigor profissional, pelo que a sua superior orientação transformou a realização desta empresa numa tarefa aliciante.

Não posso esquecer os professores que conheci na parte curricular deste mestrado e que me deram as bases necessárias à realização deste trabalho, tendo incutido em mim o interesse pela reflexão e investigação.

Agradeço aos professores do grupo disciplinar de Língua Portuguesa da Escola Secundária da Trofa, da Escola E. B. 2,3 Professor Napoleão Sousa Marques e da Escola E. B. 2,3 de Alvarelhos, que disponibilizaram o material que serviu de suporte a este trabalho e se prontificaram a falar sobre as suas práticas.

Quero agradecer à minha esposa, Isabel, o apoio que sempre me deu e pedir perdão à Carolina pelos momentos em que não pude estar ao seu lado e dar-lhe a atenção de que ela necessitava.

Resumo

A sociedade actual é caracterizada pelo desenvolvimento rápido da tecnologia, o qual produz mudanças contínuas na vida dos cidadãos, exigindo-lhes um esforço permanente de adaptação a novas situações e exigências. Nesta perspectiva, a formação educativa de cada pessoa deve assentar na aquisição de competências que lhe permitam enfrentar novos desafios e adaptar-se a diferentes contextos.

Embora a sociedade, em geral, e a família, em particular, tenham responsabilidades específicas na formação de cada indivíduo, cabe à escola a tarefa principal de preparar os alunos para a vida em sociedade.

A disciplina de Português tem um papel muito importante no sucesso escolar dos alunos e na sua formação académica, uma vez que procura dotá-los de competências que são transversais ao currículo. Aprendendo a interagir verbalmente em diferentes contextos, sendo leitores fluentes e críticos, usando a escrita multifuncionalmente, os alunos tornam-se competentes para realizar muitas das tarefas que a escola e a sociedade lhes colocam.

As competências de leitura são essenciais, pois a compreensão de múltiplas formas de textos é exigida na vida pessoal e profissional de cada pessoa, pelo que é importante saber que concepções de leitura e leitor possuem as entidades oficiais e os professores de Português, e que métodos de ensino da compreensão da leitura são usados na escola.

As práticas avaliativas fazem parte do trabalho desenvolvido pelos docentes e as diversas modalidades são operacionalizadas de forma pertinente através de instrumentos de avaliação de entre os quais os testes sumativos assumem um destaque central, pelo que a sua análise permite obter um retrato aproximado das práticas pedagógicas que os antecedem.

Neste trabalho, analisámos testes escritos elaborados na avaliação externa e interna e realizámos entrevistas a professores de Português, procurando caracterizar as concepções “oficial” e “real” de leitor e leitura, detectando as linhas de continuidade e de ruptura. Na nossa análise, procurámos saber que tipos de texto integram os testes, sobre que estruturas textuais incidem as questões, quais as operações de leitura realizadas pelos alunos e quais os formatos das questões utilizadas. Foi possível constatar que existe um contraste entre o que o currículo institui e o trabalho desenvolvido na escola. Com efeito, privilegiando questões de resposta a construir e servindo-se essencialmente de textos literários como pretexto para a abordagem de outras dimensões que não as da compreensão, os professores de Português valorizam a análise de textos pertencentes ao cânone literário, atribuem um valor significativo aos seus aspectos formais e parecem conceber o leitor como uma entidade passiva que se limita a descobrir os significados que a cultura escolar considera “aceitáveis”. Esta perspectiva contrasta com os traços detectáveis nas provas nacionais, em que são usados formatos de questões de correcção mais objectiva. Nestas provas, os textos literários não canónicos surgem ao lado de textos não literários, e privilegia-se a descoberta dos significados em detrimento dos aspectos formais ou não directamente associados aos textos analisados, concedendo-se algum espaço ao leitor na apreciação e recriação dos sentidos que deles emanam.

Os dados obtidos apontam para a existência nas escolas de um modelo de ensino da compreensão da leitura do tipo “mencionar-dar exercícios-verificar as respostas”, em detrimento dos modelos de “ensino explícito” ou do tipo “intervenção antes-durante-depois da actividade de leitura”.

Uma análise diacrónica dos dados permitiu-nos verificar que a avaliação externa exerce alguma influência sobre a forma como se desenvolve a avaliação interna, notando-se, a partir do momento em que se passaram a realizar os exames nacionais do 9º ano, mudanças em todas as áreas de incidência da nossa análise.

As respostas dos professores confirmaram as percepções obtidas sobre as concepções de leitor e de leitura, bem como sobre as modalidades e instrumentos de avaliação que caracterizam as práticas avaliativas desenvolvidas na escola.

Abstract

Our society is characterised by technology quick development, which implies continuous changes in citizens' lives, demanding them a permanent adaptation to new situations and challenges. In this perspective, each person's educational training must be based on the acquisition of certain competences that allow people to face new demanding situations and contexts that society places.

Even though society, in general, and family, in particular, have specific responsibilities in each individual educational training, the task of preparing pupils to live in society belongs to school.

Portuguese Language subject has a very important role both in students' school success and in their academic training, as it seeks to provide them with abilities which are transversal to curriculum. Learning how to interact verbally in different contexts, being fluent readers, using writing with different purposes, students become competent to do many of the tasks which school and society place them.

Reading abilities are essential, as the comprehension of different texts is often required in many personal and professional life situations of each person. Thus, it is important to know which conceptions of reading and reader do have the official institutions and the teachers of Portuguese Language. It is also important to identify reading comprehension teaching methods used in school.

Assessment practices are developed in school by teachers according to their needs. Among other assessments instruments, written texts play a central role. The importance conferred by teachers to written tests allows us to say that, by analysing these assessment instruments, we can get an approximate picture of the teaching practices which precede them.

In this study, we analysed written texts produced in internal and external assessment activities, and interviewed Portuguese Language teachers, in order to characterise the "official" and "real" conceptions of reading and reader, searching for signs of continuity and rupture. In our analysis, we wanted to know which types of texts are used in tests, on which textual structures the questions focus, which reading comprehension operations students perform and, finally, what kind of questions formats are chosen. It was possible to conclude that there is a contrast between what the curriculum defines and the work done by teachers. In fact, by choosing questions of the format "answer to construct" and using mainly literary texts as a pretext to teach contents not related to reading comprehension, teachers of Portuguese Language give special importance to the analysis of texts which belong to literary canon, consider textual formal aspects very significant and seem to see reader as a passive subject whose main task is to discover the meanings of the texts considered "acceptable" by school. This perspective conveyed by internal assessment tests contrasts with what external written tests show us. In these tests, questions' formats used are more objective, literary and non literary texts are presented and the meanings of the texts are more important than its formal aspects. Besides, reader is given a certain importance, as his opinions about the text are asked.

The data we collected suggests that teachers' most used reading comprehension method is the kind of "to mention-give exercises-checking questions".

It was also possible to conclude that external assessment has a significant influence on the way internal assessment takes place. In fact, we identified certain changes in internal assessment tests related to the areas focused in our study, just after the moment national exams started.

Teachers' statements obtained in our interviews confirm the perceptions of reading and reader we have reached, as well our conclusions about assessment types and instruments used in internal school assessment practices.

Introdução

A escola assume uma importância crescente na nossa sociedade, sendo-lhe atribuídas a cada dia que passa novas funções e responsabilidades. Da escola espera-se tudo: que prepare as crianças para a vida em sociedade, que preencha o dia-a-dia das crianças e jovens, substituindo a família, que esbata as diferenças sociais, que amortee a agressividade, que repare os desequilíbrios psicológicos e afectivos, que transmita afectos, que incite à competição, enfim, à escola são solicitadas respostas para os desafios que a sociedade coloca, mesmo que se refiram a questões para as quais não tem respostas.

Até meados dos anos 70, as certificações escolares correspondiam às certificações profissionais, mas, hoje em dia, os alunos recebem uma formação que serve de base para qualquer profissão, pelo que existe a noção de que o mais importante é dotar os alunos de ferramentas que os tornem competentes para a vida em sociedade, seja qual for a área profissional em que queiram trabalhar.

É esta visão de que cabe à escola dotar os alunos de um conjunto de competências globais que os tornem aptos a viver em sociedade, seja qual for a sua actividade profissional, que exige aos actores educativos uma visão diferente sobre o conhecimento. A concepção da escola como mera transmissora de conhecimentos não se enquadra nos desafios que a sociedade lhe coloca, pelo que a instituição escolar se vê forçada a mudar as suas práticas pedagógicas, assumindo-se antes como facilitadora de aprendizagens.

É neste quadro, simultaneamente caracterizado por uma pressão avaliativa dos Estado e pela exigência de uma nova forma de educar, que os professores desenvolvem as suas práticas pedagógicas, procurando responder às solicitações que a sociedade lhes coloca e que a tutela lhes exige.

No âmbito da educação, o papel dos professores de Português assume especial relevo, tendo em conta que deve desenvolver competências consideradas fulcrais para a vida escolar e na sociedade.

Com efeito, a disciplina de Português ocupa um lugar central no currículo do Ensino Básico e Secundário, uma vez que procura desenvolver nos alunos um conhecimento da língua que lhes permita simultaneamente ter sucesso escolar e viver em

sociedade. Assim sendo, constitui um objectivo prioritário a preparação dos alunos para interagirem verbalmente de forma adequada, usando com correcção a língua tanto na forma oral como escrita, no âmbito da vida estritamente escolar e da vida em sociedade, como cidadãos devidamente integrados.

A sua importância revela-se, ao nível da vida escolar, no seu papel insubstituível em termos do desenvolvimento das competências transversais, já que, entre outras competências, o aluno tem de ser capaz de:

- usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.

Como é facilmente detectável, a aquisição de determinados saberes depende grandemente do trabalho efectuado nas aulas de Português, pelo que os docentes desta disciplina possuem responsabilidades acrescidas.

Na disciplina de Língua Portuguesa, o aluno tem acesso ao património escrito de diferentes épocas e séculos, aprende a interagir oralmente em diferentes situações comunicativas, a descobrir a sua identidade cultural nacional, a dominar metodologias de estudo, a transformar informação oral em escrita, a exprimir-se com fluência, a aprender o funcionamento da língua materna, etc.

O currículo de Língua Portuguesa na educação básica tem o objectivo de desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita, entre outras competências, “Ser um leitor fluente e crítico”, ou seja, coloca o domínio da leitura em lugar de destaque no leque de competências a desenvolver.

A leitura assume grande importância, uma vez que o domínio desta competência é essencial para permitir o acesso ao conhecimento em todas as situações da vida quotidiana. Sabendo como descodificar uma multiplicidade de textos, os jovens têm acesso às informações e conteúdos escolares ou extra-escolares, tornando-se cidadãos competentes, interventivos e com sentido crítico.

Numa sociedade em que a Internet se impõe como forma de comunicação e de acesso ao conhecimento, a posse de competências de leitura adequadas é uma condição

essencial para que o aluno/leitor possa tirar partido das vantagens que a auto-estrada da informação lhe coloca.

A aquisição de competências de leitura ocorre numa forma progressiva, processando-se ao longo de todo o percurso escolar e mesmo após o seu término, uma vez que as exigências que a vida em sociedade coloca assumem novas formas, obrigando os alunos/cidadãos a reformular constantemente as suas práticas de leitura.

Se a tarefa de formar leitores competentes exige primordialmente uma vontade de aprender dos alunos/leitores, é, contudo, aos professores que compete desenvolver práticas pedagógicas que lhes possibilitem a aquisição de competências de leitura adequadas que os tornem capazes de corresponder às solicitações que a sociedade actual lhes coloca.

A operacionalização do currículo depende grandemente do trabalho desenvolvido na sala de aula pelos docentes de Português, que transportam para as suas práticas as concepções que possuem sobre o que é ler ou o que define um leitor. Assim, o “currículo de facto” pode ou não corresponder ao currículo oficial, dependendo do agente educativo que o põe em prática.

Será importante, por isso, saber o que pensam os professores de Português sobre o domínio da leitura e o perfil de leitor, procurando igualmente detectar os traços que caracterizam as suas práticas pedagógicas de ensino da compreensão da leitura.

Um docente que encare o texto apenas como um objecto de trabalho cuja interpretação adquira um valor secundário, servindo essencialmente como ponto de partida para abordar conteúdos gramaticais ou relativos a aspectos formais, certamente desenvolverá práticas pedagógicas propícias a criar leitores passivos, acríticos, desmotivados e incompetentes no que toca à efectiva compreensão dos significados. Por outro lado, um professor que se centre no processo de descoberta dos significados dos textos, colocando o aluno no centro do trabalho interpretativo, envolvendo-o afectivamente na descoberta dos sentidos, seguramente terá como meta a criação de leitores competentes que vejam na leitura uma actividade simultaneamente útil e proporcionadora de prazer. Assim, o grau de envolvimento atribuído ao leitor, visível através das operações de leitura solicitadas, bem como o foco de incidência do trabalho de compreensão da leitura desenvolvido, serão indicadores de uma determinada concepção de leitura e do leitor.

Também ao nível das escolhas dos textos que são objecto de trabalho poderemos associar uma forma peculiar de ver a leitura. Um docente que escolha apenas textos

literários como ponto de partida para o ensino da compreensão da leitura terá forçosamente uma forma de conceber o acto de ler distinta de um professor que envolva o aluno na descoberta de textos literários e não literários, proporcionando-lhe o contacto com uma diversidade enriquecedora de objectos textuais com tipologias e linguagens variadas.

Tendo em conta o papel da escola na integração social dos cidadãos e pressupondo-se que lhe cabe primordialmente a tarefa de formar leitores, será importante identificar que modelos de ensino da compreensão da leitura nela existem e que consequências têm na vida escolar e em sociedade dos alunos/leitores.

As práticas pedagógicas dos docentes implicam naturalmente o desenvolvimento de prática avaliativas, uma vez que é através da avaliação que se procura otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Ao nível da escola, a avaliação poderá ser diagnóstica, formativa ou sumativa, assumindo uma função específica de acordo com as necessidades particulares de cada docente, que a usa para obter informações sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos. Em termos externos, a avaliação dos alunos pode ser aferida ou sumativa. A avaliação aferida tem como objectivos fornecer informações sobre o desempenho dos alunos, face ao desenvolvimento de competências consideradas essenciais para cada ciclo de ensino, ao passo que a avaliação sumativa externa visa certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico.

Os instrumentos de avaliação assumem diversas formas em que se incluem a observação, entrevista, fichas de trabalho, testes, etc. Apesar da diversidade dos instrumentos da avaliação disponíveis, há uma clara preferência pelo uso de testes, sobretudo de testes sumativos, uma vez que fornecem informações mais objectivas e servem como meio de informação sobre as aprendizagens realizadas para os encarregados de educação. Esta opção dos docentes assume um carácter rotineiro, pelo que é prática corrente a realização de dois testes sumativos em cada período lectivo. Apesar das suas limitações, uma vez que consiste essencialmente na análise de produtos finais, a instituição do teste como portador de informação sobre as aprendizagens é inquestionável, pelo que a sua análise permite obter informações sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Constituindo uma questão de congruência do próprio processo de ensino-aprendizagem, é expectável que os testes avaliem as aprendizagens realizadas na sala de aula, pelo que podemos encontrar grandemente reflectidas nos testes as práticas

pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Assim, através da aplicação de certos procedimentos de análise, será possível detectar nas provas escritas as opções realizadas pelos docentes de Português no que se refere especificamente à leitura. As escolhas efectuadas em termos do formato das questões, dos textos a analisar, das operações de leitura solicitadas e dos níveis textuais privilegiados serão indícios do que os professores de Português consideram ser mais importante em termos de ensino da compreensão da leitura e, nessa medida, dos traços que caracterizam as práticas pedagógicas desenvolvidas neste domínio.

Analisando as provas escritas realizadas ao nível da avaliação externa e da avaliação interna, poderemos caracterizar as perspectivas oficial e pessoal sobre a leitura, uma vez que as mesmas surgem condensadas nos instrumentos elaborados.

O momento da avaliação externa (excluindo-se a avaliação diagnóstica) é sempre posterior a uma fase de aprendizagem, mas, ao contrário do que se possa pensar, os seus efeitos são retroactivos, pois os exames e provas de aferição acabam por servir de base para a definição do que deve ser aprendido e avaliado. Assim, é provável que, pretendendo avaliar o grau de consecução dos objectivos definidos no currículo oficial, as provas elaboradas pelo Ministério da Educação exerçam pressão sobre os docentes de Português, assumindo o estatuto de modelo de referência com todas as repercussões que possa ter sobre as práticas pedagógicas e avaliativas realizadas nas escolas.

Incidindo sobre a leitura, neste trabalho pretende-se, através da análise dos testes escritos (partindo do pressuposto de que remetem para o “currículo oficial” e para o “currículo de facto”), **descrever as práticas de avaliação da leitura referentes à avaliação externa e interna expressas em testes escritos e identificar as concepções sobre a leitura e o ensino da leitura dos autores do currículo e dos docentes de Português**. Para a consecução dos objectivos definidos, construímos procedimentos de análise que contemplam categorias cuja análise permitirá detectar as principais opções realizadas em torno do ensino e avaliação da leitura.

No capítulo I, destacamos a importância da leitura na sociedade actual, mostrando o papel da escola e da disciplina de Português na criação de leitores competentes. Descrevemos, igualmente, como é encarada a leitura no contexto escolar, dando a conhecer os objectivos que se procura atingir relativamente a este domínio, as modalidades de leitura

contempladas e os objectos de leitura privilegiados. Por último, apresentamos alguns modelos de ensino da leitura que caracterizam as práticas pedagógicas.

O capítulo II é dedicado à avaliação e nele procuramos descrever os paradigmas que regem a avaliação no mundo contemporâneo, pretendendo mostrar as suas características específicas e revelar as tensões que provocam ao nível das práticas avaliativas que ocorrem nas escolas. Centrando-nos na disciplina de Português, damos conta da sua especificidade em termos avaliativos e traçamos um quadro global das modalidades de avaliação existentes e dos instrumentos de avaliação à disposição dos docentes.

Feito o enquadramento conceptual em termos da leitura e da avaliação, procedemos no capítulo III à apresentação do nosso trabalho, fazendo referência à problemática em estudo, aos seus objectivos, à unidade de análise e ao corpus textual. Para além disso, apresentamos a metodologia e os procedimentos de análise, bem como a forma de apresentação dos resultados.

No capítulo IV procedemos à apresentação e análise dos resultados obtidos através da aplicação dos nossos procedimentos de análise.

O capítulo V é dedicado à apresentação dos testemunhos de docentes de Português que elaboraram as provas escritas em análise. Neste capítulo, damos conta do que pensam os docentes sobre a leitura, o ensino da compreensão da leitura e as práticas avaliativas.

Capítulo I

A importância da leitura na sociedade e na escola.

LIBERDADE

Ai que prazer
não cumprir um dever.
Ter um livro para ler
e não o fazer!
Ler é maçada,
estudar é nada.
O sol doira sem literatura.
O rio corre bem ou mal,
sem edição original.
E a brisa, essa, de tão naturalmente matinal
como tem tempo, não tem pressa...

Livros são papéis pintados com tinta.
Estudar é uma coisa em que está indistinta
A distinção entre nada e coisa nenhuma.

Quanto melhor é quando há bruma.
Esperar por D. Sebastião,
Quer venha ou não!

Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças,
Flores, música, o luar, e o sol que peca
Só quando, em vez de criar, seca.

E mais do que isto
É Jesus Cristo,
Que não sabia nada de finanças,
Nem consta que tivesse biblioteca...

Fernando Pessoa

1. Concepções sobre a leitura.

A leitura e todas as circunstâncias relacionadas com a sua aprendizagem e realização pelo aluno/leitor são o eixo principal deste trabalho, pelo que é relevante traçar um panorama de algumas das definições e concepções sobre a leitura veiculadas através dos trabalhos de investigação que se tem feito sobre esta temática, antes de nos determos mais detalhadamente sobre aspectos mais particulares. Com efeito, antes de abordarmos temas pertinentes como o papel do leitor, do texto, da sociedade, da escola, dos professores, dos métodos de ensino, etc., no processo de leitura, será importante conhecermos alguns dos pontos de vista sobre aquilo que caracteriza o acto de ler.

Como processo complexo que é, a leitura não facilita a obtenção de uma definição consensual, pelo que qualquer definição constitui um olhar particular e não incorpora em si as diferentes perspectivas sobre o processo, incidindo especialmente sobre um ou outro aspecto.

Mialaret, citado por Ribeiro (2005) considera que "saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e julgar e apreciar o seu valor estético" (p.19).

Amor (1993) põe em destaque o carácter produtivo e global da leitura, considerando que durante muito tempo foi entendida como "uma prática de base perceptiva" que integrava apreensão elementar, a construção do significado e a assimilação directa do conteúdo do texto, ignorando "que a leitura é, essencialmente, um "fazer interpretativo", uma produção que releva do texto, do leitor, do contexto, do processo de leitura, das leituras anteriores, dos processos cognitivos e das pulsões afectivas. A leitura será o resultado "do jogo de uma diversidade de factores" ao nível do material a ser lido, do leitor e da situação de leitura (pp.82-83).

Questionando a essência do acto de ler, Soares (1991) considera-o um acto de "interacção verbal entre indivíduos" socialmente determinados – leitor e autor -, cada um com o seu mundo, a sua condição social, o relacionamento com o mundo e os outros. A

ideia de solidão associada à leitura é rejeitada liminarmente, pondo-se em destaque o seu pendor social e socializante (p.18).

Sequeira (1989) considera que “a leitura é um processo activo, auto-dirigido por um leitor que extrai do texto (considerado aqui não só como uma página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor.” Nesta perspectiva, pressupõe-se a existência de uma ligação intrínseca entre um sujeito que lê e o objecto lido. Com efeito, partindo da informação que já possui (a sua experiência cultural e linguística), o leitor vai antecipando e prevendo o significado do texto. O dinamismo do processo da leitura envolve o leitor e influencia “o seu comportamento em relação à leitura, mas também em relação a outros conhecimentos” (pp.54-55).

Sousa (Castro e Sousa, 1998) encara a leitura como “uma actividade que se assemelha ao modo como interpretamos a nossa existência”, uma vez que “ao lermos, continuamente construímos representações ou interpretações com base nas quais especulamos e formulamos hipóteses sobre o que pode acontecer a seguir, mantendo ou rectificando as interpretações do que ficou para trás à luz do que lemos agora.” (p.58). Nesta concepção de leitura, realça-se o seu carácter dinâmico e contínuo, estabelecendo-se uma ligação estreita com a experiência de vida do leitor.

Sim-Sim (1997) entende a leitura como um processo interactivo “entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o segundo”, perspectivando uma actualização constante do texto com base nas experiências e capacidades de quem lê.

Sousa (2005) apresenta várias definições do acto de ler que constam dos documentos oficiais do Ministério da Educação:

“Ler é, em primeiro lugar, produzir sentido” (Rachel Coen et Helène Gilabert, 1992).

“Ler não é decifrar, escrever não é copiar” (Emília Ferreira e Ana Teberosky, 1986)

“Ler é, antes de tudo, compreender” Ezequiel T. da Silva, (1992).

“Ler é ler escritos autênticos que vão do nome de uma rua escrita num cartaz a um livro, passando por um anúncio, uma embalagem, um jornal, um folheto, etc., em situação de vida “a sério”, como dizem as crianças. É a ler de verdade, desde o início, que se aprende a ler e não aprendendo a ler primeiro” (Josette Jolibert, 1991).

Ler não é somente decifrar uma série de letras encadeadas numa certa ordem para formar palavras e frases, ler é compreender o funcionamento da linguagem e do pensamento.

Ora, a aprendizagem da leitura não passa muitas vezes duma afinação mecânica sem ligação funcional com a língua” (René Lafite, 1978).

“Ler bem não significa somente identificar palavras e aprender ideias, mas também meditar sobre elas, discernir as relações e o sentido implícito. Para ser capaz de servir-se das ideias, o leitor deve reflectir sobre aquilo que lê, pesar o seu real valor, apreciar a validade das opiniões ou conclusões expressas” (William S. Gray, s/d).

“A maioria das pessoas somente lerá caso ache que a leitura é pessoalmente válida. Todos os esforços desde o princípio do ensino da leitura deveriam ser dirigidos para esse objectivo” (Bruno Bettelheim e Karen Zelan, 1981).

Poderíamos ainda definir a leitura de uma forma poética, encarando-a como uma viagem sem fim de um leitor/viajante que percorre um caminho misterioso e cheio de descobertas, como Borges a retrata:

“O jovem, ante o livro, impõe-se uma disciplina exacta
E o faz em busca de um acontecimento exacto;
A meus anos, toda empresa é uma aventura
Que linda com a noite.
Não acabarei de decifrar as antigas línguas do Norte,
Não fundirei as mãos ávidas de ouro de Sigurd;
A tarefa que empreendo é ilimitada
E há de acompanhar-me até ao fim,
Não menos misteriosa que o universo
E que eu, o aprendiz.

Excerto do poema “UM LEITOR” de
José Luís Borges (ZILBERMAN, 1991, p.6)

Definir leitura é, como se pode constatar, uma tarefa difícil, pois a forma de encarar o acto de ler varia de acordo com o olhar de quem lê, ensina a ler ou tem a leitura como objecto de estudo. Contudo, pode-se concluir que a leitura é um acto omnipresente na vida em sociedade e que se caracteriza por permitir o acesso e a fruição do universo da escrita, onde a experiência de vida do leitor se cruza com uma infinidade de experiências, permitindo o estabelecimento de um diálogo produtivo que, enriquecendo o leitor, enriquece também a sociedade de que faz parte.

Assim, pela sua importância no desenvolvimento pessoal e colectivo do ser humano e da comunidade, independentemente da concepção que dela tenhamos, a leitura é uma realidade que merece ser conhecida para que possa ser cultivada e amada.

2. Leitura e sociedade.

A leitura enquanto competência que permite aos leitores descobrir ou construir os significados do texto escrito institui-se actualmente como uma condição indispensável para a vida em sociedade, cabendo à escola o papel de dotar os cidadãos desta capacidade.

Castro (1998) salienta o papel da detenção da capacidade leitora, considerando “ser óbvia a importância que assume nas sociedades contemporâneas a capacidade de construir sentido(s) com os textos escritos.” Esta importância diz respeito não só à leitura “ocupacional” como à “leitura recreativa”, sendo esta última uma forma de “aceder a outros modos de ver o mundo e de conhecer os outros”, devendo ser “incentivada e promovida”(pp.40-41).

Lundberg e Linnakyla põem em destaque a importância de saber ler na sociedade actual:

“Num mundo repleto de informação e nova tecnologia, ler torna-se cada vez mais importante quer para a sociedade quer para o indivíduo. Deste modo, o ensino com êxito da leitura constitui hoje um factor-chave da educação.” (Vaz, 1995, p.35)

Soares (1991) perspectiva esta ligação entre o indivíduo, a leitura e a sociedade numa forma claramente ideológica, salientando que “enquanto as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a vêem pragmaticamente como um instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida.” (p.21).

Sequeira (1989) salienta a importância da aquisição de competências de leitura, uma vez que “representa na nossa sociedade um passo importante na vida escolar e social da criança”, representando para os pais “a certeza de uma mais justa inserção da criança na sociedade” e para a criança “uma aventura na descoberta de novos factos e valores.” (p. 79).

Castro (2000) põe em destaque a importância do saber ler e escrever, uma vez que é “o universo da escrita que nos torna acessível e, por seu intermédio, um vasto conjunto de conhecimentos, palavras, conceitos e, até, vivências por interposto narrador”, sendo que a

“consequência primeira do domínio da leitura é que o campo de sentidos a que o ser humano pode ter acesso se expande quase infinitamente” (p.142).

Zilberman, e Silva (1991), reconhecendo à leitura um carácter “democratizante”, chamam a atenção para o facto de a leitura ser “um processo historicamente determinado, que congrega e expressa os anseios da sociedade”. Assim, na perspectiva destes autores, a leitura pode ser tanto “um instrumento de controle, empregado sistematicamente pelos setores dominantes” como “a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor” (pp.112 e 113).

Independentemente da perspectiva sob a qual se olha a leitura, ela assume uma importância inquestionável na sociedade actual, que as instituições internacionais põem em destaque. Com efeito, a ênfase atribuída às competências associadas à compreensão do texto escrito é patente em estudos internacionais apresentados por Rychen & Tiana (2005), que procuram definir as competências-chave que os cidadãos devem possuir para uma “participação eficaz nas sociedade democráticas e, em simultâneo, para lidar com os problemas e as exigências globais, incluindo os relacionados com os conhecimentos de economia ou da sociedade da informação”. Por exemplo, o projecto DeSeCo (*Definição e Selecção de Competências: Fundamentos Teóricos e Conceptuais*), levado a cabo pelo Instituto Nacional de Estatística Suíço e a OCDE, define nove competências-chave, referindo-se duas delas especificamente à capacidade leitora, a saber:

“- A capacidade de utilizar a linguagem, símbolos e texto interactivamente.”

“- A capacidade de utilizar o conhecimento e a informação interactivamente.” (pp 32-39)

James D. Wolfenson, presidente do Banco Mundial, citado por Rychen (2005), atesta a importância da educação no bem-estar das pessoas, atribuindo implicitamente um papel importantíssimo à escola na formação dos cidadãos:

Onde quer que eu vá, consigo ver o extraordinário poder da educação em melhorar a vida das pessoas. Temos várias provas que demonstram claramente que o amplo alargamento e generalização da educação estão associados a um vasto leque de indicadores de bem-estar, incluindo o aumento de produtividade e competitividade de uma nação, bem como o seu progresso político e social. O aspecto mais importante reside no facto de que a educação é um direito humano básico que liberta o espírito das grilhetas da ignorância. (pp.9-10)

Ainda no que se refere às competências-chave identificadas no âmbito do projecto DeSeCo, há a ainda a destacar as competências apresentadas por Weinert (“Competências de leitura para uma rápida aquisição e correcto processamento da informação escrita.”) e Levy & Murnane (“Competências básicas de leitura e matemática.”) (pp.69-70).

O programa PISA (Programme for International Student Assessment) define vários domínios para as competências dos alunos, identificando claramente a importância da literacia em leitura, definindo-a como “Compreensão, uso e reflexão sobre textos escritos, de forma a atingir objectivos individuais, desenvolver conhecimento e potencial e participar na sociedade”. (Tiana, 2005, p.89) Esta definição aponta claramente para a importância da literacia em leitura na vida em sociedade, atestando o seu papel como condição essencial para uma socialização saudável.

Se a importância do domínio de competências de compreensão do texto escrito é incontestável, constituindo uma condição para uma plena integração na vida em sociedade, já não é pacífico o papel que a sociedade em si detém na formação dos seus cidadãos/leitores. Será pertinente questionar se a organização social nas suas diferentes dimensões – família, escola, trabalho, etc. – promove a aquisição e desenvolvimento das competências dos cidadãos/leitores.

Nas últimas décadas, com a expansão dos meios de comunicação audiovisuais, a imagem tem assumido uma presença quase omnipresente, que se revela de múltiplas formas, solicitando aos cidadãos/leitores uma forte interacção com as imagens e um reduzido contacto com o texto escrito. A televisão, o computador, as consolas, os telemóveis, entre outros, são objectos que povoam o dia-a-dia das nossas crianças e que podem deslocar o seu eixo de interesse do contacto com o texto escrito para o contacto com a imagem, prejudicando a aquisição de capacidades associadas à leitura e à escrita e, de certa forma, criando uma imagem negativa do texto escrito.

A família, enquanto núcleo da vida em sociedade, poderá ser determinante em termos de promoção de hábitos de leitura e consequentes competências. Na verdade, o nível de instrução dos pais e os seus próprios hábitos de leitura tender-se-ão a reflectir nas crianças. É a este propósito que Castro (1998) refere estudos efectuados por Eduardo Freitas e Maria Lourdes Santos que parecem estabelecer esta ligação directa entre instrução e hábitos de leitura de pais e filhos. Curiosa é também a referência deste estudioso a um estudo efectuado por Roy, que parece comprovar a mesma tese:

“ Ca va sûrement vous paraître idiot, mais c’est ainsi: d’abord, il leur faudrait des livres... Un enfant sur quatre en possède moins de cinq. Les plus démunis? Les enfants de familles ouvrières et les agriculteurs. E toutes les études le démontrent: sauf exception, si les parents ne lisent pas, les enfants non plus.” (p.42).

Sequeira (1989) aponta igualmente o meio social como extremamente condicionante dos níveis de aprendizagem e motivação para a leitura das crianças:

“Os pais, a casa, a comunidade, a biblioteca pública, os órgãos de comunicação social afectam o sucesso escolar da criança e conseqüentemente o seu êxito na leitura.

As oportunidades culturais que a casa lhe oferece com livros, revistas, jornais, jogos e espaços com alguma privacidade para a criança despertam nesta a necessidade e o interesse pela leitura.” (p.63).

Saraiva, citado por Sousa (2005) realça algumas mudanças em termos de hábitos familiares que têm conseqüências nos hábitos de leitura das crianças. Com efeito, segundo o autor, a leitura e a conversa sobre leituras que ocorriam nos serões familiares parecem ter sido substituídas pelos programas televisivos ou jogos electrónicos (p.28).

No entanto, Castro (1998) faz referência a alguns estudos efectuados no âmbito desta temática que têm sugerido que esta tese de afastamento em relação à leitura não é incontestável, uma vez que parecem indicar que o tempo dedicado à leitura e a capacidade de compreensão não têm diminuído.

Dionísio (2000) constata que a ideia de que há um declínio ao nível dos hábitos de leitura não é consensual, havendo estudos que apontam no sentido contrário. Assim, aponta estudos realizados por Christine Hall e Martin Coles que “dão conta de como os jovens ingleses lêem mais livros do que os de há 25 anos atrás”. Referindo-se, por outro lado, à competência da leitura e escrita, Dionísio assinala um estudo feito por Charles Suhor, cujos dados “mostram como os alunos americanos dos anos 80 lêem tão bem como, se não melhor do que, os seus colegas do passado” (p.23).

No que diz respeito a Portugal, há poucos dados sobre os hábitos e competências de leitura, conhecendo-se apenas dois: o estudo intitulado “Como lêem as nossas crianças” da autoria de Inês Sim-Sim e Glória Ramalho e um estudo efectuado por Benavente, “A literacia em Portugal”. Relativamente a este último, Benavente, citada por Dionísio (2000),

conclui que “para cima de metade da população inquirida não tem mais do que o primeiro ciclo do ensino básico [...], cerca de 50% dos [...] pais e 60% das mães [dos inquiridos] não tinha qualquer grau de ensino” (p.24).

No âmbito do programa PISA (Programme for International Student Assessment), Portugal participou num estudo realizado em 2000 e que envolveu cerca de 265 000 alunos de 15 anos, de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE. Nesta primeira fase do programa foi dada preponderância à avaliação da literacia em leitura, pelo que os instrumentos utilizados incluíam mais questões referentes a este tipo de literacia. Tendo definido cinco níveis de proficiência, os resultados mostraram que 10% dos alunos portugueses de 15 anos não atingiram sequer o primeiro nível, pelo que “estes estudantes têm sérias dificuldades em usar a leitura como um instrumento efectivo para o avanço e a extensão dos seus conhecimentos e competências em outras áreas. São alunos que poderão estar em risco não só na sua transição inicial da educação para o trabalho, mas também na possibilidade de virem a usufruir de outras aprendizagens ao longo da vida.” (M.E., 2001,p.6) De uma forma global, concluiu-se que, em comparação com a situação média no espaço da OCDE, Portugal tinha uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito baixos de literacia: 52% de estudantes com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2, enquanto no espaço da OCDE a percentagem é de 40% de alunos.

Neste relatório, quando se procurou verificar o que é que distinguiu os alunos portugueses que obtiveram nível inferior ou igual a 1 dos alunos que obtiveram nível igual ou superior a 4, constatou-se que era ao nível da velocidade de leitura, das estratégias de estudo e de elaboração que a diferença era maior. É também significativa a diferença entre os dois grupos quanto ao interesse e gosto pela leitura e diversidade do que liam, tendo tido um nível mais alto de proficiência os alunos que liam mais.

Ainda relativamente a estes dois grupos de alunos, no que toca às características das suas famílias, constatou-se que “o que parece distingui-las são os recursos educacionais existentes em casa (dicionários, um lugar sossegado para estudar, uma secretária, livros de texto e calculadoras) bem assim como os bens culturais na família (literatura clássica, livros de poesia, obras de arte). Curiosamente, no índice socioeconómico a diferença existente é pequena, embora significativa. Da mesma forma, são relevantes o interesse académico dos pais e o seu interesse social, medido pela

frequência com que estabelecem interações com os filhos como, por exemplo, discutindo temas sociais, livros, filmes ou simplesmente falando com eles.” (M.E., 2001,p.6).

Se não é pacífica a tese de que há uma diminuição dos hábitos e capacidades de leitura, parece ser clara a ligação entre estes e as características sociais dos alunos/leitores, acabando esta relação por reflectir-se no percurso escolar.

A vida em sociedade implica a aquisição de competências de leitura pelo que a sua ausência ou obtenção deficiente implica frequentemente uma diminuição na extensão e qualidade da participação dos cidadãos na sua vida. Contudo, a sociedade não parece favorecer a aquisição destas competências através da criação de condições de ordem económica, cultural e social que estimulem a criação de hábitos e capacidades de leitura satisfatórios.

3 - Leitura e Escola

3.1 – O papel da escola na aquisição de hábitos e competências de leitura

Uma vez esboçada a ligação entre a leitura e a vida em sociedade, é importante definir agora que papel/papéis cabe(m) à escola na aquisição de hábitos e competências de leitura. Se é inquestionável a sua relevância, ela pode, no entanto, ser encarada de formas diferentes conforme o autor.

Amor (1993) identifica como uma das funções da escola “proporcionar aos aprendentes, mediante o convívio reflectido com os textos, o desenvolvimento pleno quer das capacidades inerentes ao acto da leitura e da escrita quer dos hábitos e valores que as promovem e transformam em práticas culturais efectivas.” (p. 82).

Castro (1998) reserva também à escola um “papel dificilmente contornável” no que respeita ao incentivo e promoção da leitura, pois esta é uma condição para que o homem se conheça melhor e compreenda os contextos sociais em que vive (pp.40-41).

Em contextos em que a diferenciação social é mais acentuada, a escola é vista como uma instituição que deve privilegiar a aquisição da leitura funcional, pois esta é “um pré-requisito para o sucesso escolar em todas as outras disciplinas”, devendo esta função caber

à escola no seu todo e não especificamente aos professores de Língua Portuguesa (Perini, 1991, p.78).

Pereira (2000) considera que “ninguém contesta a importância do domínio das capacidades literárias pelos alunos. Hoje como ontem, diz-se que compete à escola ensinar a ler e a escrever.” (p.20)

Zilberman e Silva (1991) referem-se à escola como uma instituição que “ensina como ler, começando pela alfabetização e chegando ao estímulo, ao consumo, à fruição e à valorização dos produtos tidos como elevados”, pelo que, em caso de ineficiência da escola no que toca ao ensino da leitura, ela “acaba por comprometer sua própria continuidade” (p.113).

Sousa (2005) realça que “a escola é um contexto especializado onde a grande maioria dos alunos aprende a ler, adquire e desenvolve competências para esse fim. [...] Assim, o desenvolvimento de competências de leitura é, em muito, da responsabilidade da Escola, uma vez que é sua função assegurar que todas as crianças e jovens alcancem fluência de leitura, reconstruam com rapidez o significado do texto escrito e se apropriem da informação.” (p.27).

A escola é, sem dúvida, o espaço social privilegiado em que as crianças adquirem, entre outras, as competências de leitura, que serão a base para a aquisição de uma multiplicidade de conhecimentos e para a fruição de experiências, as quais condicionarão a sua vida em sociedade.

Se considerarmos que a sociedade, em geral, e a família, em particular - como já pudemos constatar - são elementos facilitadores ou limitadores da aquisição das competências de leitura, caberá à escola a responsabilidade maior de aproveitar o maior ou menor potencial dos alunos, suprimindo as lacunas e desenvolvendo as capacidades que cada indivíduo transposta para a escola.

3.2 – A importância da disciplina de Língua Portuguesa no contexto escolar.

A língua materna é uma das áreas consideradas “críticas” no âmbito do ensino português, sendo identificadas com frequência graves deficiências no que diz respeito à formação dos alunos nos domínios da leitura e da escrita, o que se reflecte no desempenho

das competências relacionadas com o texto escrito tanto em contexto escolar como na vida em sociedade.

A importância da disciplina de Língua Portuguesa, sobretudo no que diz respeito à leitura, acentua-se se tivermos em conta que ela institui a língua materna simultaneamente como objecto e meio de aprendizagem. Com efeito, se na disciplina de Língua Portuguesa se aprende a falar, a ler e a escrever a língua materna, a mesma é também o instrumento de aprendizagem desta e de todas as outras disciplinas. Para além disso, ela dota os alunos de competências de leitura que lhes permitem desenvolver-se individualmente através da leitura e exploração de materiais escritos. Como refere Vaz (2005):

“Assim, pode dizer-se que a leitura é uma actividade que embora tendo um espaço curricular específico no qual a sua aprendizagem e desenvolvimento constitui um objectivo prioritário – a área de Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico e as disciplinas autónomas de Língua Portuguesa a partir do 2.º Ciclo – atravessa de facto todas as disciplinas, o que reforça sobremaneira a importância que a mesma merece que se lhe dedique.” (p.35).

Castro (1998) salienta a importância que adquirem na escola as capacidades relacionadas com a leitura e a escrita, uma vez que “as organizações educativas formais caracterizam-se por um elevado grau de exigência relativamente aos usos da linguagem dos sujeitos que nelas actuam, designadamente alunos e professores;” (p.42). Com efeito, as tarefas levadas a cabo e os objectos sobre os quais incidem são ambos de natureza linguística. Estes factos levam Castro a concluir que:

“Os textos que aí se lêem e escrevem são factores decisivos na criação de saberes académicos e sociais e são igualmente um instrumento de avaliação fundamental nas aprendizagens realizadas. E estes são, por si, argumentos decisivos para a valorização das competências de leitura e escrita em contexto escolar;” (Castro, 1998, p.43).

Contente (1995) põe em destaque a importância da leitura no contexto escolar, “não só porque os enunciados e as propostas de trabalho são na maior parte das vezes transmitidos por escrito, mas também porque o texto escrito representa o meio privilegiado de comunicação”. É a importância do texto escrito na escola que faz com que, muitas vezes, a leitura perca “o seu estatuto de objecto de ensino para se tornar numa actividade ao serviço de outras aprendizagens” (p.11).

A promoção de um leitor exige da disciplina de Língua Portuguesa um papel preponderante, mas diz respeito a toda a escola, exigindo que ela “questione e reformule muitas das suas práticas e esquemas organizacionais, nomeadamente no que tange ao aproveitamento das situações de leitura motivada que ocorrem nas restantes disciplinas curriculares, na renovação do espaço e do funcionamento da biblioteca e na criação de outros espaços indutores da leitura: hemerotecas, mediatecas, centros de recursos, etc.” (Amor, 1993, p.105).

Contudo, apesar desta partilha de responsabilidades, a importância da leitura na vida dos alunos no meio escolar, em particular, e na vida em sociedade, em geral, coloca a disciplina de Língua Portuguesa num lugar de destaque, cabendo-lhe a maior quota-parte de responsabilidade na formação de cidadãos leitores e competentes em termos de literacia, pelo que será importante identificar aquilo que os textos reguladores definem para a disciplina, especialmente no que toca ao domínio da leitura, estabelecendo-se conexões com o que se diz e advoga em múltiplos estudos efectuados no âmbito da investigação nesta área.

3.3. A leitura na disciplina de Língua Portuguesa

3.3.1 – Objectivos do domínio da leitura

No documento que define as competências essenciais para o ensino básico (DEB/M.E. 2001), refere-se, entre dez competências gerais, aquela que diz mais respeito à disciplina de Língua Portuguesa: “Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.”

No mesmo documento é referida a importância de desenvolver no aluno um conhecimento da língua que lhe permita “Ser um leitor fluente e crítico.”

Relativamente a esta concepção de leitor, Sim-Sim (1997) considera como meta primordial da aprendizagem da leitura a fluência, a qual “implica rapidez de decifração, precisão e eficiência na extracção do significado do material lido”, pois sem esta fluência não é possível que o leitor “possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto.” A função da educação básica é “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.(pp.27-28).

No que toca às competências específicas de Língua Portuguesa, no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Gerais e Essenciais*, são referidas as seguintes para o modo escrito:

- Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista.
- Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional. (DEB/ME 2001, p.32)

Ao nível do Programa de Língua Portuguesa do 9º ano de escolaridade, ano que assinala o final da escolaridade básica, são apontados os seguintes objectivos programáticos:

- Aprofundar o gosto pessoal pela leitura.
- Contactar com textos de géneros e temas variados, da literatura nacional e universal.

(DGEBS, 1991).

Muito importante é a definição de leitura apresentada pelo documento que define o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*:

“Entende-se por **leitura** o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.” (DEB/ME, 2001)

Se atendermos à definição de leitura elaborada por Sim-Sim et al (1997) no estudo que serviu de base ao documento elaborado pelo Ministério da Educação, verificamos que nela se explicitam claramente quais os objectivos fundamentais da leitura:

“ A extracção do significado e a conseqüente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.” (p.27)

Estas definições são importantes, uma vez que apontam claramente para a criação de um leitor activo, definindo claramente o paradigma em que assenta toda a actividade pedagógica ligada à aprendizagem da leitura. Esta clarificação leva-nos a pensar que o

ensino da leitura se orienta no sentido de criar um leitor activo, autónomo, criativo e crítico.

Será pertinente analisar a relação entre os objectivos e definições estabelecidos para o domínio da leitura e a operacionalização dos mesmos que tem tido lugar nas últimas décadas. Com efeito, conforme refere Dionísio (2000), “a mesma área curricular, Língua Portuguesa, tem permitido, ao longo de quase dois séculos, a definição de objectivos, a delimitação de conteúdos e derivação de práticas que ora privilegiam a transmissão de conceitos, regras, factos linguísticos e literários, a imitação de modelos, ora, numa perspectiva mais processual, colocam a ênfase nos processos de interacção dos sujeitos com os textos e os contextos.” (p.52). Assim, a existência de concepções divergentes relativamente aos objectivos, conteúdos e práticas da disciplina de Língua Portuguesa tem originado contradições entre “os pressupostos e princípios dos textos programáticos e de alguns materiais produzidos para uso na sala de aula e as próprias práticas;” (p.53). Contudo, apesar desta indefinição dos contornos da disciplina, Dionísio conclui que a leitura nunca deixou de ser o “seu objecto privilegiado.” (p.53).

Abordando o trabalho desenvolvido na escola relativamente à leitura e à criação de leitores, Castro (1998) considera que, apesar de se considerar que a escola não tem conseguido criar leitores competentes e fomentar hábitos de leitura, em “alguma medida portanto, e pelo menos em alguns casos, a escola cumpre uma função: ensina a decifrar o escrito, ensina a construir sentido com aquilo que lemos, possibilita o acesso a textos, autores e modos de ler esses textos e esses autores.” (p.45).

Segundo Dionísio (2000), os objectivos do domínio da leitura apresentados nos textos reguladores denotam uma mudança de paradigma, passando-se a privilegiar o conceito de “competência comunicativa” em detrimento do conceito de “competência linguística”. Assim, espera-se desenvolver no aluno não apenas “uma boa consciência linguística, fundada num saber teórico, mas sim, desenvolver uma competência que integre o conhecimento de todos os parâmetros reguladores dos usos (e não só os gramaticais) e as capacidades para usar esse conhecimento.” (p.69).

Amor (1993) considera que o desenvolvimento da competência comunicativa exigirá que o professor de Língua Portuguesa trabalhe “esse feixe de aptidões que garantem ao indivíduo o uso estratégico da língua em situação, ou seja, o domínio dos

mecanismos de produção discursiva e textual, enquanto sujeito enunciador ou enunciatário” (p.19).

Pode-se concluir que, mesmo havendo muitas vezes contradições entre objectivos e conteúdos programáticos, por um lado, e as práticas pedagógicas sobre a leitura, por outro, a escola, com mais ou menos sucesso, tem procurado formar leitores competentes e criar hábitos de leitura. Nesse sentido, os objectivos e concepção de leitor enunciados nos textos reguladores em vigor apontam claramente para a criação de leitores competentes e autónomos que interajam muito activamente com o texto escrito.

3.3.2. Modalidades de leitura.

A leitura é um acto comunicativo que, possuindo características invariáveis e universais, se realiza, no entanto, de diferentes formas. Com efeito, o acto de ler sofre variações conforme “as motivações do leitor, o tempo que ele tem disponível, o espaço em que se encontra, o conteúdo, a forma e a linguagem dos textos” (Dionísio, 2000,pp.37-38).

O texto escrito é um objecto que está disponível para ser descoberto e recriado pelo leitor, dependendo a sua leitura dos seus objectivos e estado de espírito, das circunstâncias do acto de leitura, dos conhecimentos e experiências do mundo que o leitor mobiliza e das próprias características semânticas e formais do texto. Assim, se o texto mantém a sua unidade enquanto objecto de leitura, o mesmo já não se pode dizer do produto que resulta do acto de leitura, pois todas as variáveis atrás referidas operam a sua influência no texto lido e “produzem” múltiplos textos, de acordo com os modos de ler realizados.

Os actos de leitura variarão, assim, de acordo com a variedade de contextos, as finalidades dos actos de leitura e os objectos textuais.

Dionísio (2000) apresenta a tipologia proposta por Kenneth Goodman, que considera os seguintes actos de leitura: leitura recreativa, leitura ambiental, leitura ocupacional, leitura para informação e leitura ritual (p.39).

A leitura recreativa ocorre sempre que um leitor lê para se divertir, para se descontrair ou fazer uma leitura sem qualquer tipo de preocupação definida.

A leitura ambiental é aquela que ocorre em muitas situações quotidianas e que se realiza quase inconscientemente nas tarefas comuns associadas à vida em sociedade. Os objectos de leitura são essencialmente mensagens que lemos por necessidade, que regulam os comportamentos sociais ou que têm finalidades diversas.

A leitura ocupacional realiza-se quando estamos perante tarefas profissionais e incide sobre textos de natureza funcional. Dionísio (2000) chama a atenção para o facto de que não se deve confundir este tipo de leitura com a “leitura feita para a obtenção de um determinado tipo de informação que todos os textos escritos contêm” (p.39), pois a leitura para informação não se refere necessariamente a leituras realizadas no âmbito de uma profissão, podendo ser realizada por qualquer leitor que procure informação específica num texto, usando estratégias específicas.

Por último, a leitura ritual diz respeito aos actos de leitura que se realizam em actos cerimoniais, ou seja, os que surgem inseridos em rituais e cuja realização adquire um valor simbólico muito forte.

A escola é um contexto altamente especializado, onde a leitura é simultaneamente objecto de ensino, suporte de muitas situações de aprendizagem e o meio de acesso aos saberes escolares. Com efeito, considerando-se que as competências de leitura são o resultado da aprendizagem formal que se realiza na escola e que dota os alunos das ferramentas necessárias para a realização do acto de ler, a escola é, ao mesmo tempo, o espaço em que se aprende a ler e se lê para aprender. Assim, as modalidades de leitura operadas na escola são fortemente motivadas e condicionadas pelo contexto escolar.

O programa da disciplina de Língua Portuguesa, no que se refere ao domínio da leitura, prevê a realização das seguintes modalidades de leitura:

- leitura recreativa;
- leitura orientada;
- leitura para informação e estudo.

A **leitura recreativa** procura permitir aos alunos a fruição estética e pessoal dos textos, possibilitando-lhe a audição e leitura de livros que correspondam aos seus interesses etários, a leitura de obras integrais por escolha própria, a leitura e audição de textos próprios ou de outros alunos, trocar impressões sobre leituras feitas, etc.

A **leitura orientada** está relacionada com a leitura e análise de textos e autores seleccionados. Com esta modalidade de leitura, procura-se: “experimentar práticas de leitura diversas e complementares que conduzam à construção de sentidos” e “produzir ou utilizar guiões de leitura cujos tópicos correspondam aos aspectos mais significativos da obra.” (DGEBS, 1991). Esta modalidade de leitura tem como objectos de leitura textos narrativos, poéticos, dramáticos ou outros.

No que diz respeito à **leitura para informação e estudo**, pretende-se que os alunos aprendam a seleccionar os materiais de consulta, usem métodos de consulta adequados e seleccionem a informação de acordo com os objectivos que presidem ao acto de leitura.

A terminologia adoptada pelos documentos programáticos tem muitos pontos de contacto com a tipologia proposta por Kenneth Goodman e que Dionísio apresenta, mas, uma vez que esta não diz respeito especificamente ao contexto escolar, não pode ser aplicada na totalidade. Com efeito, a sua abrangência é nitidamente muito vasta e abarca a variedade dos espaços sociais no seu todo, desde a família, o local de trabalho, a escola, os espaços de interacção social mais quotidianos, etc.

Sabendo-se que, num contexto escolar, a leitura pode ser vista como actividade mobilizável por professores e alunos em todas as disciplinas ou como objectivo de ensino-aprendizagem, a tipologia de Amor (1993) parece corresponder mais de perto ao trabalho sobre a leitura que se realiza na escola, considerando as seguintes modalidades:

- a leitura funcional, ou leitura para pesquisa de dados e informações, na perspectiva pragmática da resolução de problemas;
- a leitura analítica e crítica, actividade reflexiva em que ler significa atingir uma compreensão crítica do texto, que se projectará em reelaborações e esquematizações da sua forma-conteúdo, ou seja, num metatexto;
- a leitura recreativa, comandada pela satisfação de interesses e ritmos individuais, cuja promoção conduzirá ao desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos. (p.92).

Sousa (2005) considera estas mesmas categorias quando se refere às modalidades de leitura que têm lugar na escola e que a escola deve promover:

- Leitura recreativa.
- Leitura orientada (analítica e crítica).
- Leitura funcional (para informação e estudo). (p.92).

Estabelecendo uma ponte entre o que vários estudos referem sobre as modalidades de estudo que se realizam dentro e fora da escola e o que consta dos textos programáticos, pode-se dizer que a disciplina de Língua Portuguesa aponta para a criação de um leitor competente, capaz de realizar movimentos variados de compreensão dos textos de acordo com as solicitações pessoais ou externas, contexto e natureza do próprio texto. Assim, as bases teóricas e programáticas parecem ser um suporte capaz de sustentar as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa, que operacionalizarão os princípios definidos pelos textos reguladores.

3.3.3. Objectos de leitura

A escola constitui um espaço em que a leitura adquire contornos específicos e, se essa situação é constatável ao nível da concepção de leitor, dos objectivos definidos para a leitura e das modalidades de leitura privilegiadas, também ao nível dos textos escritos que são o objecto dessa leitura existe uma especificidade da escola.

A variedade de textos decorre da abertura da escola ao meio em que o aluno/leitor vive, pois é sua função primordial dotar os alunos de ferramentas que lhe permitam lidar com o escrito dentro e fora da escola, usando as suas capacidades de leitura conforme o contexto comunicativo, os objectivos da leitura e a natureza dos próprios textos.

Abordando a questão da aprendizagem da leitura e do tipo de textos com que o aluno contacta na escola, Amor (1993) mostra grande preocupação com a escolha dos textos, pois ela é poderá condicionar a consecução dos objectivos de “Estimular, diversificar, elaborar e personalizar” o gosto pela leitura, considerando que:

“Se constitui um lugar-comum afirmar que é lendo que se aprende a ler, de igual modo é quase desnecessário afirmar que só se pode descobrir o prazer da leitura – e fruir o que se lê – se se lê o que se gosta ou melhor, ainda, se se lê com gosto.” (p.95).

No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, há uma especialização no que toca aos textos que são objecto de leitura, embora haja, cada vez mais, espaço para a presença de textos com que os alunos se deparam nas situações mais correntes do quotidiano e que estão ligadas à leitura ambiental, leitura para informação e estudo, leitura recreativa e mesmo leitura ocupacional. Assim, se o texto literário ocupa um lugar de destaque na aula

de Língua Portuguesa, ele não é, contudo, o único tipo de texto presente, pois a aquisição de competências de leitura implica a abordagem de outro tipo de textos.

No sentido de adoptarmos uma tipologia textual que contemple a variedade de textos que fazem parte dos programas e práticas pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa, considerando que haverá critérios diversificados para agrupar os textos, optamos por seguir de perto a tipologia adoptada por Dionísio (2000, p. 143):

Textos
1. Narrativos
2. Poesia
3. Dramáticos
4. Tradição Popular Oral
5. Banda Desenhada
6. Informativos metalinguísticos
7. Informativos de divulgação
8. Imprensa.
9. Outros

No âmbito da leitura efectuada em contexto escolar, se nos situarmos ao nível da modalidade de **leitura recreativa** e **leitura orientada**, constata-se que os textos sugeridos se situam dentro do texto literário, constituindo o seu *corpus* essencialmente obras canónicas da literatura portuguesa e algumas obras da literatura internacional de reconhecida qualidade. Essas obras incluem-se na tipologia comumente usada para o texto literário: texto narrativo, texto poético e texto dramático. A título de exemplo, no que diz respeito ao 9º ano de escolaridade, atente-se nalgumas sugestões de leitura:

Alguns textos sugeridos para leitura no 9º ano

Texto literário		
Narrativo	Poético	Dramático
<i>Davam Grandes Passeios aos Domingos</i> de José Régio <i>Contos</i> , de Vergílio Ferreira <i>Aldeia Nova</i> , de Manuel da Fonseca <i>A Peregrinação</i> de Fernão Mendes Pinto, Adaptação de Aquilino Ribeiro <i>O Velho e o Mar</i> , de E. HEMINGWAY (tradução de Jorge de Sena)	Poemas seleccionados de : - António Nobre; - Almada Negreiros; - Fernando Pessoa; - José Gomes Ferreira; - David Mourão Ferreira; - Ruy Belo. - Episódios de <i>Os Lusíadas</i> de Luís de Camões	- <i>Auto da Barca do Inferno ou Auto da Índia</i> , de Gil Vicente.

As obras que o texto programático sugere parecem ser adequadas ao perfil do aluno do 3º ciclo do ensino básico. Aliás, o leque de obras cuja leitura se propõe é um dos aspectos positivos dos novos programas de Português aprovados em 1991. Castro e Sousa (1992) realçam, “pela positiva, a adopção de textos clássicos, em adaptação, para a inclusão de textos de autores estrangeiros, para a adopção de textos cujo leitor ideal apresenta um perfil próximo do aluno deste ciclo e de textos que pela sua temática poderão eventualmente ser objecto de uma recepção mais favorável” (p.22).

Note-se, contudo, que os professores de Português do 9º ano têm privilegiado a abordagem de textos canónicos, entre os quais se destacam o poema épico “Os Lusíadas” e os autos vicentinos, o que, de alguma forma, pode constituir a expressão de toda uma tradição escolar, acarretando eventuais prejuízos para o desenvolvimento de competências de leitura em relação aos demais tipos de textos.

No que diz respeito à leitura funcional (para informação e estudo), os textos que são objecto de leitura inserem-se nas diferentes categorias que constituem o texto não literário: textos informativos metalinguísticos, textos informativos de divulgação, textos de imprensa e outros. Neste âmbito, são objecto de leitura textos como: dicionários, prontuários, gramáticas, enciclopédias, catálogos de biblioteca, manuais de outras disciplinas, revistas, jornais e outras fontes.

Os textos sugeridos nos programas actuais e que constituem o objecto da aula de Língua Portuguesa representam uma evolução no que concerne às opções dos textos programáticos no que diz respeito ao corpus textual que deve servir de base para as práticas pedagógicas em torno da língua materna. Com efeito, o texto literário tem sido tradicionalmente visto “como texto exclusivo para o ensino da leitura”, em contraponto com outras concepções, que consideram que é “apenas uma de entre as várias possibilidades de materialização escrita da língua pelo que, por um lado, nem o desenvolvimento de capacidades nem a promoção de hábitos leitores encontram nele o seu objecto exclusivo” (Dionísio, 2000, p.60).

Fazendo uma comparação entre o que se postula na Portaria que em 1968 aprova os programas do Ciclo Preparatório e os programas actualmente em vigor, Dionísio (2000) nota que, embora sejam apresentadas sugestões de leitura comuns aos dois textos, no primeiro caso usa-se como justificação o facto de que “os jovens lêem embora não o mais indicado” ao passo que, nos actuais programas, “aquelas obras são escolhidas porque se

reconhece que os jovens não lêem, entre outros factores porque a escola não desempenhou, até aqui, correctamente as suas funções”. Reconhecendo que os actuais programas constituem uma ruptura com os anteriores, conclui, no entanto, que “são visíveis linhas que dão continuidade a convicções arreigadas por anos de tradição e prática escolar” (p.62).

O texto literário continua a ser preponderante nos textos programáticos, mudando apenas as motivações que sustentam a sua presença. Contudo, há uma abertura da aula de Língua Portuguesa a uma variedade de textos como os textos jornalísticos, informativos, publicitários, etc. Esta coexistência de textos possibilitará ao aluno/leitor a aquisição de competências comunicativas que lhe permitam realizar os actos verbais quotidianos e, simultaneamente, aceder aos textos escritos mais elaborados da literatura.

As práticas pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa - que não corresponderão literalmente ao que postulam os textos reguladores, uma vez que, entre outros factores, “a memória profissional, individual ou colectiva dos professores” preenche “os espaços de indeterminação criados pelos textos programáticos” (Dionísio, 2000, p.78) - deverão contemplar esta variedade de textos e situações comunicativas, procurando não incidir excessivamente sobre os discursos que caracterizam as situações concretas de interacção verbal ou, no sentido contrário, centrar-se quase exclusivamente nos textos literários.

A centralização exclusiva num tipo de texto acarretará certamente prejuízo para a competência comunicativa do aluno/leitor. Com efeito, se se instituírem como únicos objectos de leitura os textos literários, corre-se o risco de não preparar o aluno para as tarefas de leitura exigidas pelas tarefas da vida em sociedade (recorde-se as noções de leitura ambiental, leitura ocupacional e leitura para informação), ao passo que a sobrevalorização dos textos “para-literários e não literários” poderá resultar numa “trivialização das aprendizagens pela perda de contacto com modalidades mais elaboradas da língua” (Amor, 1993, p.22).

Os programas actualmente em vigor contemplam a abordagem de uma variedade significativa de textos, pelo que o corpus sugerido permitirá aos professores de Língua Portuguesa, dentro do espaço da sua autonomia e características individuais, dinamizar experiências de aprendizagem que promovam a aquisição de competências de leitura que tornem os alunos leitores fluentes e críticos.

4. O ensino da compreensão da leitura

4.1. Influência das concepções sobre o aluno/leitor nas práticas de ensino da compreensão da leitura.

Ao abordarmos a questão da leitura como domínio pertencente ao trabalho dos professores de Português, é necessário questionarmo-nos sobre o que nos move enquanto profissionais, que visão de texto, de leitor e de trabalho de apropriação do texto desenvolvemos implicitamente nas nossas práticas.

A primeira questão a colocar é saber se o texto é encarado como um produto final que devemos descodificar ou como um objecto que se constrói conforme é descodificado. Esta primeira perspectiva sobre o texto vai determinar o tipo de leitor e a essência do trabalho de descodificação a implementar.

Se encarmos o texto como um produto já construído e solicitando uma mera descodificação, estamos certamente a imaginar o trabalho de descoberta do texto como uma actividade passiva do leitor, que se limita a identificar os sentidos aceitáveis e previsíveis e, em muitos casos, se limita a analisar o texto no que diz respeito às suas categorias textuais. Esta perspectiva da leitura está um pouco generalizada, o que certamente nada de bom traz à escola como formadora de leitores, ou seja, de jovens que tenham gosto pela leitura. Como diz Dionísio (1990), não conseguiremos fomentar o gosto pela leitura ao “querer que jovens que não lêem o passem a fazer, dando-lhes, como exemplo do que é a leitura, o mero levantamento de factos diegéticos, comentários estereotipados, leituras em voz alta sistematicamente corrigidas, exigindo-lhes a identificação de categorias textuais como verdades absolutas e omnipresentes, em suma, impondo-lhes leituras “normalizadas”, levando-os a olhar para os textos como objectos para serem só dissecados nas suas componentes formais em vez de serem, também, e sobretudo, entendidos e vividos como expressões do humano a que se deve primeiramente reagir” (p.116).

Há uma tendência a olhar o aluno como um elemento passivo, que não pensa por si, o que muitas vezes acontece, porque a forma de actuar dos professores acaba por apelar “a outras actividades que não o pensamento e a reflexão e, em consequência, os nossos alunos

não têm desenvolvido hábitos de pensar”, pelo que “ganha uma nova força a utilização do *diálogo participativo* no qual o aluno deixa de ser predominantemente o ouvinte para passar a assumir uma considerável quota do discurso na sala de aula” (Vaz, 1995, p. 37).

Se se pretende ensinar a ler, não se deve impor leituras dos textos, reservando ao aluno um espaço de liberdade em que ele participa na descoberta dos sentidos e na compreensão do texto. Kleiman, citado por Sousa (2005), considera que ensinar a ler “é criar uma atitude de expectativa prévia com atenção ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais previr o conteúdo, maior será a compreensão. É ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente.” (p.30).

Se o texto for visto como um objecto que se constrói à medida que é descodificado, ou seja, um objecto cujos sentidos são “descobertos” e criados pelo trabalho do leitor, que transporta para o texto o seu próprio mundo, impregnando-o com a sua vida real, como as suas expectativas, sonhos, medos, etc, certamente teremos implicitamente uma visão de leitor e de leitura muito mais rica, transportando essa riqueza para a sala de aula. Assim, o trabalho em volta da leitura de um texto será um momento de partilha entre leitores que dialogarão sobre e com o texto, procurando recriar o texto através da sua actualização “pessoal e transmissível”, tecendo um manto de sentidos imprevisíveis e variados.

A leitura dos textos exige um envolvimento íntimo do leitor, que se apropria deles à sua maneira, moldando-lhes o sentido com as suas próprias mãos, mãos essas que são o reflexo de uma experiência de vida única e inimitável. Quando não existe esta “movimentação constante entre informação textual e conhecimentos prévios” o leitor coloca-se “numa situação passiva” (Dionísio, 1990, p.119).

Conforme se pode constatar, os conceitos de texto (objecto a construir/produto final) e de leitor (activo/passivo) que um professor possua certamente determinarão as práticas pedagógicas que implementará na aula de Português.

Os profissionais que assumam o acto de leitura como um receituário que é preciso respeitar e cumprir, tendem a desenvolver estratégias de leituras adequadas a esta perspectiva. Assim, a adopção da concepção passiva do leitor está associada a práticas pedagógicas como as seguintes:

- correcção sistemática da leitura em voz alta;
- desvalorização das experiências pessoais dos alunos;
- invalidação das respostas que se afastem dos sentidos “permitidos” pelos textos;

- imposição de uma perspectiva pessoal do professor sobre o texto;
- abordagem da leitura como uma actividade em que se faz a avaliação dos alunos.

Esta metodologia pode agradar aos professores, mas exclui o aluno do processo de leitura, negando-lhe a “sua individualidade” (cf. Sequeira, 1989, p.65).

Os professores de Português que adoptem a perspectiva do trabalho de leitura como um processo dinâmico em que texto e leitor interajam, havendo uma interpenetração de sentidos e vivências, fazem certamente reflectir essa visão de texto e leitor nas suas actividades de leitura na sala de aula.

As práticas de leitura inerentes a estas visões de leitor e texto terão muito a ver com as propostas tendentes a fomentar o gosto pela leitura e a desenvolver as capacidades leitoras que Dionísio (1990) apresenta. De entre muitas, destacam-se as seguintes:

- escolha de obras que “propiciem pelo imaginário uma abertura (também aprendizagem), a outras vivências, a outros “mundos”, a outras formas de usar a língua”;
- encorajar os alunos a estabelecerem relações entre o texto e as suas vivências pessoais;
- permitir uma constante construção e reconstrução de imagens mentais;
- incentivar a argumentação em favor das hipóteses que formularem relativamente aos sentidos do texto;
- fomentar o hábito de uma leitura em que confronte o que se está a ler num texto com o que foi já lido;
- promover a reflexão sobre os “não ditos” do texto;
- encorajar uma reflexão sobre os próprios processos de leitura, de forma a que o leitor se aperceba das estratégias que deve seguir um leitor competente. (p.123).

A concepção de leitor como elemento activo tem essencialmente pertinência no que diz respeito às modalidades de leitura recreativa e orientada, pois os textos que são objecto de leitura para informação e estudo não possibilitam esta interacção afectiva e psicológica entre texto e leitor.

A propósito da leitura recreativa e da ligação afectiva e do envolvimento com o texto que ela proporciona ao aluno, Amor (1993) reconhece nelas várias qualidades, para “além de permitir o confronto do sujeito consigo, com os outros e com a realidade, permite-lhe, ainda, mediante o apelo ao imaginário, a transposição de universos, a vivência

de outros modos de ser, a resolução de conflitos interiores e de problemas de ordem psico-social”, constituindo “um factor decisivo na maturidade da criança e do adolescente, no seu equilíbrio afectivo, na sua inserção no colectivo da escola e da comunidade, em geral.” (p.97).

A entrega do trabalho de apropriação do texto ao aluno não esvazia o professor do seu trabalho, mas antes liberta-o para, criando leitores competentes, se instituir como elemento dinamizador da leitura e de efectivas aprendizagens por parte do aluno, contribuindo também para o seu equilíbrio emocional e maturidade.

4.2. Dois modelos de ensino da compreensão da leitura.

Uma das funções básicas da escola é proporcionar aos alunos o desenvolvimento das capacidades inerentes ao acto da leitura, através do contacto com o texto escrito. Esse desenvolvimento deverá ter como resultado a formação de um leitor competente, fluente e crítico, capaz de compreender uma variedade de textos, em diferentes situações comunicativas e com diversas finalidades de leitura.

Se não parecem existir dúvidas quanto ao objectivo final da escola, o mesmo já não parece quanto à forma de o fazer. Assim, se existem, como já pudemos constatar, diferentes perspectivas quanto à definição do perfil de leitor competente, quanto às capacidades que nele devem ser exercitadas e desenvolvidas e quanto aos textos que devem ser objecto de trabalho na aula de Língua Portuguesa, o mesmo acontece no que toca às práticas pedagógicas que ocorrem ao nível da sala de aula.

A leitura requer aprendizagem, pois só se aprende a ler lendo, adquirindo competências cada vez mais complexas, que permitam a criação de hábitos e gosto pela leitura. Como referem Sequeira & Sim-Sim (1989):

“Sob o ponto de vista do desenvolvimento linguístico, a grande diferença entre o domínio do código oral e a mestria do código escrito é que o primeiro é adquirido espontaneamente, via exposição, enquanto que o segundo é aprendido com base num trabalho e esforço conscientes” (p.2).

Tratando-se de uma capacidade adquirida num contexto específico, a escola, e não num contexto exterior à escola, como acontece com o oral (embora à escola também caiba

responsabilidade de desenvolver capacidades mais complexas e formais deste domínio), a responsabilidade da aprendizagem da leitura cabe quase exclusivamente à escola, em geral, e aos professores de Língua Portuguesa, em particular.

A situação torna-se preocupante quando se constata que as práticas pedagógicas dos professores (especialmente de Língua Portuguesa, mas não só) em nada contribuem para a formação do leitor autónomo e competente que se deseja.

A constatação de Vaz (1995) traduz bem esta realidade inquietante:

O principal objectivo a atingir ao nível da leitura é que o aluno se torne capaz de, *autonomamente*, construir um significado coerente a partir do texto (nomeadamente tratando-se do texto narrativo) ou retirar dele a informação precisam (no caso de textos expositivos ou documentos). No entanto, e na prática, os professores acabam por, *directamente*, fazer muito pouco nesse sentido.” (p.35).

Referindo-se a estudos de Lundberg e Linnakyla, Vaz salienta o facto de os cursos de formação de professores contemplarem apenas os mecanismos de leitura e não incluírem uma componente obrigatória sobre o ensino da compreensão (1995,p.35).

Se consideramos que existe esta lacuna ao nível da formação de professores no que diz respeito às referências teóricas relativas ao ensino da compreensão da leitura, constatamos que as práticas pedagógicas neste domínio estarão dependentes das características profissionais e pessoais de cada docente que, dentro do grau de autonomia que possui, abordará o ensino da leitura de acordo com a sua perspectiva.

Para além das questões relativas à formação de cada docente, há que considerar que o manual escolar ocupa um lugar de destaque nas práticas pedagógicas em torno da leitura, uma vez que as práticas, muitas vezes, consistem na leitura de textos, formulação de perguntas de verificação da compreensão e sobre o funcionamento da língua ou aspectos relacionados com aspectos formais do texto. O ensino da compreensão da leitura com base no manual escolar é redutor e não ensina verdadeiramente o aluno a ler o texto escrito, pelo que será necessário adoptar outros modelos de ensino que ensinem efectivamente o aluno a ler, tornando-o um elemento mais activo e, por isso, um leitor mais capaz e autónomo.

Não havendo uniformidade quanto à melhor forma de ensinar a compreensão da leitura, o que será importante é que os professores utilizem todos os métodos válidos, desde que contribuam para a aquisição de competências de leitura que os tornem fluentes, autónomos e críticos quando lêem.

Apesar de ser difícil abarcar a globalidade das práticas pedagógicas que ocorrem na sala de aula, é possível apresentar alguns dos modelos que caracterizam as práticas de muitos docentes de língua materna com base em investigações efectuadas sobre o ensino da leitura na escola.

Com efeito, os investigadores têm procurado saber como se ensina a compreensão da leitura na escola. Giasson (1993) refere a pesquisa efectuada por Durkin (1978-1979), que procurou quantificar as estratégias utilizadas no ensino da leitura na escola primária. Assim, partindo do princípio de que o ensino faz ou diz alguma coisa para ajudar os alunos a compreender expressões, frases, parágrafos ou textos, Durkin procurou saber que tempo era dedicado às estratégias de ensino da leitura, tendo constatado que estas apenas ocupavam 1% do tempo da lição de leitura. Para além disso, verificou que a sequência usada nas aulas era do tipo **“mencionar-dar exercícios-verificar as respostas”**, quando esperava encontrar a sequência “ensino-aplicação-exercício”. Assim, em vez de ensinarem a ler, os professores limitavam-se a fazer perguntas sobre o conteúdo do texto. Durkin, citado por Giasson (2003), diz:

“Seria difícil encontrar alguém que não esteja de acordo com a afirmação de que ler e compreender são sinónimos. No entanto, só há pouco tempo é que os investigadores e os professores orientaram os seus esforços para o ensino da compreensão da leitura. Antes, parecia crer-se que o facto de fazer perguntas sobre o conteúdo do texto, levava os alunos a compreendê-lo melhor. Esta posição teve a consequência pedagógica de incitar os professores a avaliar constantemente na aula o que não fora ensinado. Outro resultado desta concepção foi fazer ver que o melhor meio de resolver os problemas de compreensão era fazer perguntas adicionais.” (Página V, tradução da versão francesa da autora) (p.47).

A perspectiva de que fazer perguntas sobre o texto e dar exercícios de aplicação é suficiente para ensinar a compreensão da leitura não é partilhada hoje em dia pelos estudiosos. Com efeito, Giasson (1993) refere que “o professor deve dizer aos alunos porque é que uma resposta não é adequada e como pode utilizar estratégias para chegar a melhores respostas (Irwin, 1986). Além disso, admite-se hoje que o aluno deve ser activo: nenhuma aprendizagem se faz bem sem a participação do discípulo.”(p.48).

Esta perspectiva sobre o ensino da leitura que considera o leitor um elemento activo é aprofundada por Dionísio (1990), que lhe confere um estatuto privilegiado de “construtor” do significado do texto, ao incorporar nele as suas vivências e percepções sobre o mundo.

Giasson apresenta como alternativas dois modelos de ensino da compreensão da leitura: o modelo de **ensino explícito** e o modelo de ensino do tipo “**intervenção antes-durante-depois da actividade de leitura**”.

O modelo de **ensino explícito**, outrora também designado “ensino-directo”, caracteriza-se por:

- assentar numa planificação sistemática, valorizando o papel do professor, que planifica a sua intervenção, mas não a segue rigidamente, alterando-a conforme as necessidades dos alunos;
- colocar o aluno numa situação de leitura significativa e integral, não se limitando a actividades que incidem sobre capacidades isoladas;
- valorizar a autonomia do aluno, dotando-o de estratégias que poderá utilizar segundo a situação de leitura.

Este modelo de ensino está dividido nas seguintes etapas:

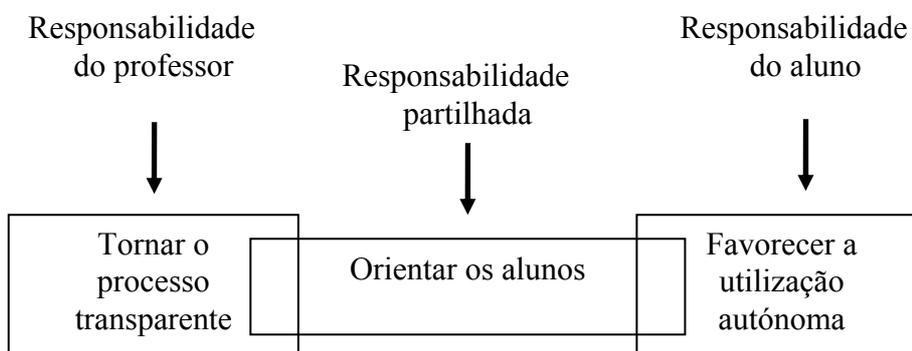
1. - definição da estratégia e da sua utilidade;
2. - explicitação verbal dos processos de leitura usados para resolver problemas e compreender o texto;
3. - interacção com os alunos e orientação para o domínio da estratégia;
4. – utilização autónoma da estratégia por parte do aluno;
5. – aplicação da estratégia nas leituras pessoais dos alunos.

Giasson (1993) associa as fases acima referidas aos três tipos de conhecimentos necessários à realização de uma actividade: os conhecimentos declarativos, os conhecimentos processuais e os conhecimentos pragmáticos (p.53). Estes três tipos de conhecimento respondem às questões **o quê, porquê, como e quando**, que Stein aponta. Sintetizando, poderíamos fazer o seguinte esquema:

Fase	Questão	Tipo de Conhecimentos
1ª - Definição da estratégia e da sua utilidade	O quê / Porquê	Declarativos
2ª - Explicitação verbal dos processos de leitura usados para resolver problemas e compreender o texto	Como / Quando	Processuais
3ª - Interação com os alunos e orientação para o domínio da estratégia	Como / Quando	Processuais e Pragmáticos
4ª – Utilização autónoma da estratégia por parte do aluno	Como / Quando	Processuais e Pragmáticos
5ª - Aplicação da estratégia nas leituras pessoais dos alunos	Aplicação integrada dos conhecimentos declarativos, processuais e pragmáticos.	

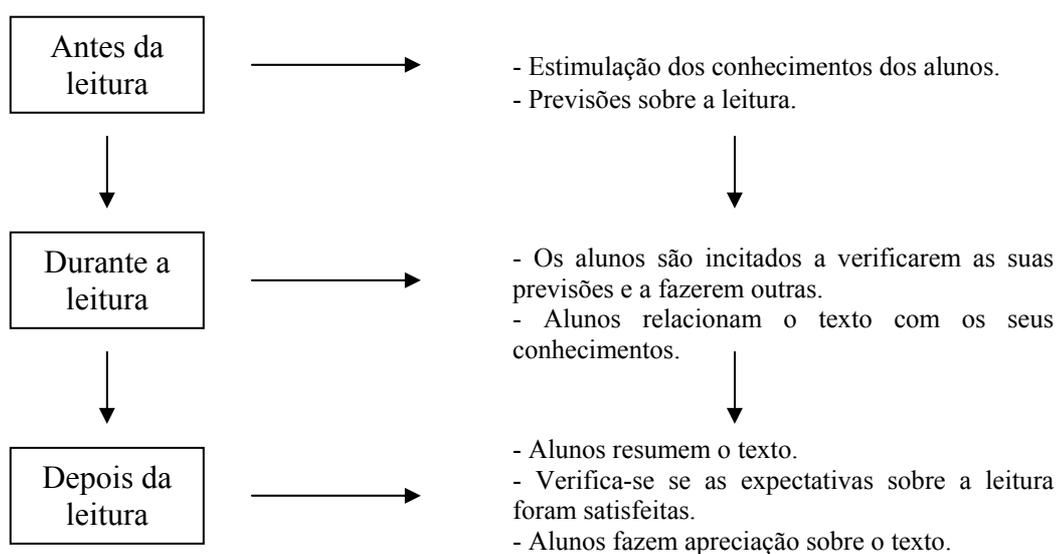
O ensino explícito visa mais ensinar as estratégias a usar do que a aquisição de “habilidades”, ou seja, não interessa apenas saber **como** fazer (“habilidade”), mas também saber o que fazer (**o quê**), por que fazer (**porquê**) e em que situação (**quando**).

Adaptando um esquema de Pearson e Leys (1985), Giasson mostra como o ensino explícito visa a autonomia do leitor:



Referindo-se a estudos de Pearson e Leys (1985), Giasson (1993, p.56) refere que há dois tipos de ensino que apenas usam o lado direito do quadro, ignorando as outras etapas. Num primeiro caso, o ensino é feito com cadernos de exercícios, ou seja, o professor pede ao aluno que utilize uma habilidade e, caso não consiga, dá-lhe um exercício suplementar; outro tipo de ensino limita-se a colocar o aluno em situação real e funcional de leitura para que a aprendizagem se realize. Nos dois casos, pensa-se que é suficiente repetir a actividade de leitura para que o aluno se torne um leitor autónomo, ou seja, um aluno deve tornar-se autónomo por si próprio, não sendo necessário mostrar-lhes como.

O ensino explícito é apropriado no ensino de determinadas estratégias de leitura, mas não é o mais adequado quando se trata de abordar questões ligadas à apreciação estética e intuitiva do texto, sobretudo, se se tratar de textos literários com riqueza e complexidade semânticas. Nestes casos, o modelo de ensino mais adequado será o do **tipo “intervenção antes-durante-depois da actividade de leitura”**. Com este modelo, o aluno poderá usar de uma forma global as estratégias adquiridas anteriormente. Este modelo pode ser sintetizado através do seguinte esquema:



Os modelos de ensino da compreensão da leitura apresentados são apenas dois exemplos das práticas pedagógicas que se poderão instituir na escola em relação a este domínio. Sabendo-se que muito do que é feito na escola não visa ensinar o aluno a ler o texto escrito, limitando-se à verificação da sua compreensão através da formulação de perguntas, estes dois modelos poderão dar algumas orientações sobre como ajudar os alunos a desenvolver as suas competências de leitura, constituindo um pequeno contributo para a mudança das práticas pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa.

Capítulo II

Concepções sobre a avaliação.

1. Algumas considerações sobre a avaliação

A avaliação é um termo que surge intimamente ligado à educação e que, embora faça parte do discurso de todos os intervenientes nas práticas pedagógicas, adquire uma multiplicidade de significados conforme as opções de quem o conceptualiza, interpreta e aplica. Na verdade, são atribuídas à avaliação muitas formas de aplicação, com fins e intenções muito diferentes, seguindo-se princípios e normas que variam enormemente.

Será importante dar a conhecer algumas das concepções mais comuns sobre a avaliação, procurando identificar os valores e princípios que lhes estão associados, para que se possa compreender melhor o que se passa ao nível das práticas avaliativas da escola. Com efeito, avaliar para medir, classificar, punir, controlar, etc., não será o mesmo que avaliar para obter conhecimento, ou seja, avaliar para conhecer melhor o aluno, conhecendo as suas dificuldades e o modo de resolvê-las.

Méndez (2002), por exemplo, concebe a avaliação como uma actividade de conhecimento ao serviço dos interesses formativos da avaliação.

Precisamos de aprender *com e a partir* da avaliação. A avaliação actua, então, ao serviço do conhecimento e da aprendizagem e ao serviço dos interesses formativos que deve servir. Aprendemos com a avaliação quando a convertemos em actividade de conhecimento, e com o momento da correcção quando o convertemos em acto de aprendizagem. Só quando asseguramos a aprendizagem podemos assegurar a avaliação, a boa avaliação que *forma*, convertida ela própria em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então podemos falar com propriedade em *avaliação formativa*. (p.16)

Assim, para Méndez (2002), a avaliação, tendo como marco conceptual de referência o currículo, procura contribuir para a consecução de um processo de ensino-aprendizagem com qualidade, uma vez que “uma boa avaliação torna boa a actividade de ensino e boa a actividade de aprendizagem” (p.40).

Amor (1993) encara a avaliação como um elemento fundamental do currículo e “uma peça decisiva na sua manutenção ou transformação”. O papel da avaliação é de tal forma importante que se considera que é através dela que se poderá ou não fazer reformas do sistema educativo (p.143).

De forma distinta das anteriores, M. Bonami, referido por Afonso (2002), identifica na avaliação as funções de condicionar os fluxos de entrada e de saída do sistema escolar, tornar possível o controlo dos professores pelos seus colegas e pelos administradores, definir as informações a transmitir aos pais e órgãos de tutela, influenciar as aprendizagens realizadas na sala de aula e, por último, fornecer ao professor informações sobre a sua própria imagem profissional e sobre os métodos que utiliza (p.18).

A avaliação assume uma importância inquestionável na vida da escola, mas grande parte dos princípios que a enformam têm origem fora da escola, uma vez que a sociedade avalia as instituições escolares, define o modelo de cidadão que quer formar e selecciona os alunos através de exames em função de padrões que ela própria define. Conforme é possível constatar através das diferentes funções atribuídas à avaliação educativa, existem distintos olhares sobre o que deve ser a essência do acto de avaliar, havendo quem veja nela essencialmente um instrumento de selecção, medição e classificação, enquanto outros a encarem como um elemento imprescindível à consecução de uma efectiva formação dos cidadãos/alunos que consideram o espaço escolar um espaço próprio para crescerem integralmente na sociedade.

A inserção da vida escolar no todo que é a sociedade implica que a avaliação se submeta aos paradigmas que esta adopte, assumindo contornos variáveis conforme as concepções que a sociedade tenha sobre o papel da escola. Como refere Afonso (2002) as “funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças económicas e políticas mais amplas” (p.19). Assim, esta interligação escola-sociedade conduz-nos a reflectir sobre questões díspares como avaliação qualitativa/avaliação quantitativa, avaliar/examinar e avaliação interna/avaliação externa.

Esteban (2003) considera que a avaliação acompanha o movimento de constituição das ciências sociais, distinguindo duas vertentes: a primeira vertente está associada à epistemologia e metodologia positivistas em que “a manipulação do objecto de conhecimento está associada ao processo de compreensão, ou melhor, de domínio de informações”, enquanto a segunda vertente põe em destaque a “especificidade do humano” (p.25). À primeira vertente, Esteban (2003) faz corresponder o paradigma quantitativo da avaliação, ao passo que liga à segunda vertente o paradigma qualitativo.

A **avaliação quantitativa** procura quantificar o desempenho cognitivo dos alunos e as capacidades que adquire em função de um padrão, o que exclui a ideia de que a sociedade seja heterogénea. Este tipo de avaliação funciona como um mecanismo de controlo “dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares”, conduzindo a uma “homogeneização curricular” (p.12). Nesta perspectiva, considera-se que a escola não é um espaço caracterizado pela multiplicidade, pelo que se entende o erro como o resultado do desconhecimento, da ignorância do aluno, não se tendo em consideração que pode ser apenas um mero sinal de que o aluno possui um conhecimento diferente daquele que é postulado pela escola e, por isso, considerado o “verdadeiro”. Desta forma, as “vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento”. Noções como selecção, classificação e hierarquia de saberes acabam por transformar “relações dialógicas” em “relações antagónicas” (p.15).

À **avaliação quantitativa**, contrapõe Esteban (2003) a **avaliação qualitativa**, que coloca no seu centro a compreensão dos processos, dos sujeitos e da aprendizagem, o que “produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo” (p.27). Nesta perspectiva, o objectivo não é controlar e manipular o mundo, mas compreendê-lo e atender às suas características específicas, pelo que se procura incorporar no processo de avaliação princípios como a participação, solidariedade, colectividade e subjectividade. Considerando que é impossível separar o que se conhece do sujeito que conhece, a avaliação qualitativa não provoca uma separação entre quem avalia e quem é avaliado, participando todos no processo de avaliação, contribuindo para um melhor resultado do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, também o espaço em que se processa a avaliação se alarga, não se limitando à sala de aula, estendendo-se à sala dos professores, ao recreio, à cantina, aos corredores, à biblioteca, enfim, a todo o espaço em que se desenrola a vida de professores e alunos. Em suma, segundo Esteban (2003), a “finalidade é que todos possam ampliar continuamente os conhecimentos que possuem, cada um no seu tempo, por seu caminho, com seus recursos, com a ajuda do colectivo” (p.24).

Esta perspectiva “idealista” de Esteban tem muitos pontos de contacto com os princípios que Méndez (2002) define para a avaliação educativa. Na verdade, procurando apresentar os traços que devem caracterizar a avaliação, Méndez destaca os seguintes:

- a avaliação deve ser **democrática**, pois exige a participação de todos os sujeitos que se vêem afectados por ela (em especial professor e aluno);
 - a avaliação deve ser **formativa**, ou seja, **estar ao serviço** dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e, em especial, ao serviço dos sujeitos que aprendem;
 - a **negociação** deve caracterizar tudo o que diga respeito à avaliação, desde a sua própria justificação, as formas de o fazer e o papel de cada interveniente;
 - a avaliação deve ser caracterizada pela **transparência**, devendo os critérios ser amplamente conhecidos;
 - estando integrada num *continuum*, a avaliação deve ser **processual, contínua e integrada**, e nunca surgir em momentos isolados, sobretudo no fim, pois assim apenas terá a função de classificar e, em muitos casos, excluir;
 - em vez de sancionadora, a avaliação tem de ser **motivadora e orientadora**.
- (pp.17-20)

Em jeito de conclusão, Méndez considera que as tendências actuais vão no sentido da preocupação com a aprendizagem e a compreensão e não no sentido do exame. Para além disso, hoje em dia, a avaliação centra-se na “forma como o aluno aprende, sem descurar a qualidade do que aprende” (p.21).

As características que devem fazer parte dum processo de avaliação e que Méndez adianta não são contudo, aquelas que se encontram operacionalizadas em muitas das práticas pedagógicas actuais. Com efeito, os docentes encaram a avaliação essencialmente como **classificação**, vendo nela uma forma de seleccionar e seriar os alunos numa escala de valores, tendo como referência os resultados de todos os elementos do grupo avaliado ou o padrão de aproveitamento determinado para um nível de escolaridade. Conforme refere Ribeiro (1994):

“A classificação **reduz** toda a informação que é possível extrair de uma avaliação feita e que seria preciosa para o aluno a um **símbolo** – numérico, literal ou verbal – que apenas indica a sua **posição numa escala de valores, não explicitando as causas dessa posição**, o que a avaliação faz.

Atribuir a um aluno a classificação **2**, numa escala de **5** pontos, apenas lhe indica que está «abaixo da média» ou que o seu resultado «não satisfaz», havendo sempre à distância o horizonte da passagem ou não de ano ou da conclusão de uma disciplina ou curso. Mas não lhe diz **por que é que não satisfaz**, onde é que se localizam as suas falhas, o que pode fazer as ultrapassar. Por isso, é uma informação «pobre» relativamente à fornecida pela avaliação.” (p.77).

Embora sejam reconhecidas algumas vantagens à classificação - é um sistema rápido e prático de registo do aproveitamento dos alunos, é um meio de informação fácil de entender, facilita a tomada de decisões relativa à promoção ou não de cada aluno e permite a comparação de resultados – ela comporta muitas desvantagens, uma vez que “não informa acerca da aprendizagem dos alunos, dos aspectos em que têm mais facilidade ou maior dificuldade, não contribuindo, assim, para o sucesso escolar” e não constitui uma “«medida» clara de aproveitamento, visto reduzir a um símbolo toda uma gama de informação variada” (p.78). Segundo Ribeiro (1994), a estas desvantagens junta-se o facto de as classificações poderem tornar-se fins em si mesmas e não instrumentos ao serviço do processo de ensino-aprendizagem, podendo despertar competição não saudável entre os alunos, contribuir para a ansiedade e nervosismo dos alunos, provocar a perda de autoconfiança e levar à adopção de formas menos apropriadas para a resolução de dificuldades, tais como decorar e copiar.

Esteban (2003) também não encontra vantagens na avaliação de tipo classificatório, uma vez que “classificar não ajuda a ensinar melhor, tampouco a aprender mais – classificar produz exclusão e para ensinar é indispensável incluir”. Para além disso, a reprovação a que muitas vezes conduz “não faz o aluno ou aluna aprender”, antes contribui para a sua desmotivação em relação à escola e à sua aprendizagem (p.23).

Méndez (2002) considera a prática pedagógica da avaliação no sentido da classificação é recente, sendo própria dos sistemas educativos do século XX e tendo surgido com o objectivo de justificar a exclusão. Esta prática parte de uma suposta lógica natural de que “à actividade de avaliação se siga inevitavelmente a da classificação”. Considerando a “avaliação uma actividade natural enquanto que a classificação é artificial e de mera conveniência social”, pensa também que a atribuição de classificações perverte, empobrece e desvirtua o acto de avaliar, pois “**Avaliamos para conhecer, não avaliamos para classificar**” (p.92).

A classificação tende a sobrevalorizar o papel dos testes e dos exames escritos na recolha de informações quantitativas que possibilitem a atribuição de um nível. Baseando-se na análise pontual dos produtos, este tipo de avaliação coloca o teste como instrumento central da avaliação.

Abordando as práticas avaliativas no interior das escolas, Pacheco, citado por Cardoso (2005), põe em destaque a utilização preferencial dos testes sumativos, “que se

inserir numa tradição de que avaliar é classificar e de que avaliar é verificar retroactivamente o que o aluno aprendeu”, confirmando a percepção existente sobre a importância do teste como instrumento de avaliação (p.81).

O teste não é contudo, um instrumento capaz de captar a multiplicidade de conhecimentos, processos e relações que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. De facto, para Méndez (2002), os testes não conseguem representar “as novas formas de aprender nem as relações que se estabelecem entre os conteúdos do conhecimento, as actividades do ensino e os processos de aprendizagem. Tão pouco conseguem reflectir ou recolher o tipo de relações que surgem ao trabalhar de modo cooperativo e solidário, enquanto exigência de tarefa de construção social na aprendizagem. Antes sacralizam formas ritualísticas de agir para justificar práticas herdadas e rotineiras de avaliação” (p.41).

Também Amor (2003) associa à avaliação tradicional, que visava sobretudo a produção de uma classificação, a “centração no produto final – na sua versão mais redutora: as provas, os testes, os exames”, não encontrando nesta característica qualquer aspecto positivo para o aluno e para a aprendizagem (p.144).

A recolha de informações sobre a aprendizagem do aluno pode ser feita através de outros métodos, como o recurso à memória, à observação livre ou sistemática, auto-avaliação, entrevista, trabalho de grupo e outras formas de interacção pedagógica.

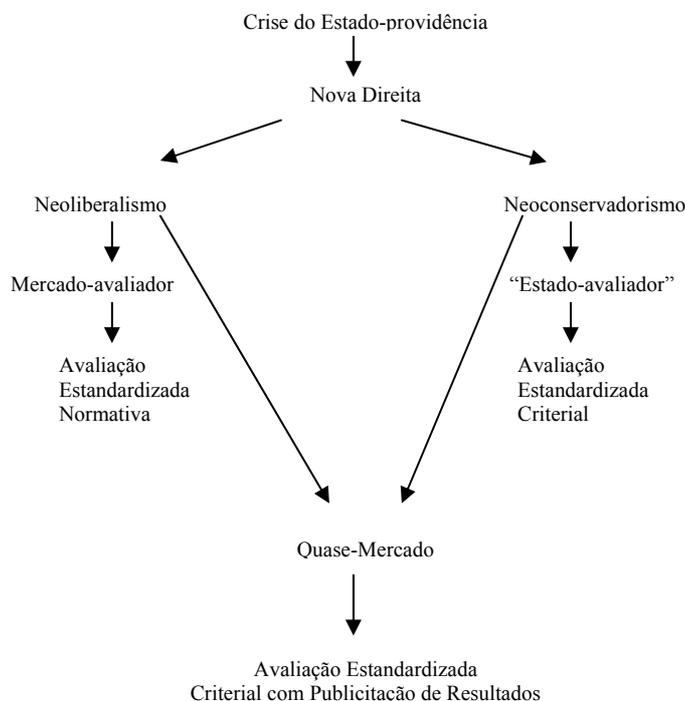
Cortesão, citado por Afonso (2002), salienta que “se o professor pretende identificar problemas sentidos pelos alunos, se, em vez de constatar a existência de dificuldades, pretende entendê-las e enfrentá-las, terá que recorrer o mais possível a diferentes estratégias de análise e registo do que se está a passar na sala de aula” (p.38).

Contudo, o uso de testes ou exames para avaliar os alunos instituiu-se como prática rotineira, fazendo-se destes instrumentos de avaliação um elemento central das práticas avaliativas que ocorrem com diferentes propósitos dentro e fora da escola, ou seja, ao nível da avaliação interna e da avaliação externa.

Referindo-se a R. Bates, Afonso (2002) refere que existem dois propósitos distintos e mesmo contraditórios em relação à avaliação escolar: “os que se relacionam com interesses e objectivos da administração (managerial evaluation) e os que se relacionam com propósitos e interesses educativos ou pedagógicos (educational evaluation). O primeiro propósito apoia-se, sobretudo, na avaliação sumativa e normativa ou em testes

estandardizados; o segundo propósito apoia-se na avaliação formativa, criterial e diagnóstica” (p.28).

A crescente importância da avaliação externa estará associada, segundo Afonso (2002), à emergência do Estado-avaliador e à introdução de mecanismos de mercado. Essa evolução ao nível das mudanças sócio-políticas poderá ser sintetizada através do seguinte esquema simplificado (p.121):



A força que a avaliação externa está a adquirir ao nível do sistema educativo português – basta notar aparecimento dos exames realizados no final do ensino básico, os estudos efectuados por Inês Sim-Sim & Glória Ramalho (1993) e Benavente *et al.* (1996) e a participação dos alunos portugueses em programas internacionais como o PISA 2000– acaba por condicionar grandemente as práticas pedagógicas. Com efeito, se as actividades de aprendizagem realizadas dentro da sala de aula passam a ter como referência os conteúdos e competências que os exames instituem como os “correctos” e desejados, procurando preparar os alunos para os exames, também ao nível das práticas avaliativas se

passa a seguir como exemplo o tipo de avaliação efectuado através da avaliação externa. Assim, não só se institui o currículo que se considera “oficial” e desejável, como se impõem como modelo formas de avaliação estandardizadas.

Afonso (2002) reconhece a pressão que é exercida sobre os professores, uma vez que, em última instância, a avaliação externa serve para avaliar os professores:

“A avaliação desempenha não só um papel importante na relação pedagógica como também “intervém no controle que as instituições escolares exercem sobre o trabalho dos professores” (Hutmacher, 1978, p.65). Por isso, “existe uma tensão visível entre a avaliação como instrumento de direcção e controlo e como ferramenta para aumentar o profissionalismo e o desenvolvimento escolar” (Tiller, 1990, p.84).” (p.40)

Carlos Rosales, citado por Afonso (2002), considera que “É evidente que este processo de avaliação externa dá lugar a uma notável desprofissionalização da função docente. O professor, de algum modo, deixa de ser dono dos seus próprios actos, perde autonomia profissional e converte-se num instrumento de objectivos e de normas impostas de fora para dentro” (p.41).

Neste sentido, será importante verificar em que medida, no sistema educativo português, a avaliação interna sofre a influência das práticas de avaliação externa, servindo esta de modelo a seguir para os educadores que se sentem pressionados a agir em conformidade com as práticas de quem institui o currículo e as práticas de avaliação “oficiais”.

As práticas pedagógicas e as práticas avaliativas que a elas estão associadas estão, assim, pressionadas por diferentes concepções sobre o que é ensinar e avaliar. Os professores, agindo em contextos concretos e em função de indivíduos com características específicas, sentem-se forçados a agir como se a realidade fosse apenas uma e os alunos fossem todos iguais. Forçados a centrar-se nos resultados quantitativos e pontuais da aprendizagem, os professores deixam de centrar-se nos processos individualizados, qualitativos e contínuos em que a mesma assenta. Procurando preparar os alunos para os exames externos que avaliarão directa e indirectamente alunos e professores, os últimos utilizam como instrumento de avaliação o teste sumativo com características estruturais e formais semelhantes às dos exames.

Em suma, ser professor hoje, numa escola portuguesa, é enfrentar conflitos provocados por dicotomias criadas pela emergência de ideias sócio-políticas que procuram aplicar na educação os mesmos modelos que regem a economia e o mercado, obrigando os

docentes a agir em função de interesses muitas vezes contraditórios, os dos alunos e os da sociedade, o que torna a prática docente um ofício complexo em que se procura conjugar o que é bom para os alunos com as exigências estipuladas por entidades exteriores à escola.

2. A avaliação na disciplina de Língua Portuguesa.

A propósito da avaliação ao nível da disciplina de Língua Portuguesa, os textos programáticos são bastante omissos, não especificando formas de avaliar específicas para esta disciplina. Esta omissão é salientada por Castro e Sousa (1992) que, referindo-se aos novos programas para a disciplina de Português aprovados em 1991, elogiam o facto inovador de ter identificado “diferentes domínios de aprendizagem – recepção e produção do oral e do escrito e funcionamento da língua –”, mas constata a inexistência de “referências a práticas congruentes, necessariamente diversas daquelas que uma acção sobretudo preocupada com a produção privilegia”. Constatando que existe um grau de especificação elevado ao nível das actividades, os autores consideram que “um programa com estas características, e que surge no quadro global de uma reforma educativa, não se deveria eximir a propor, ainda que tentativamente, modalidades específicas de avaliação”. Esta contradição do texto programático, que oscila entre uma grande especificação das actividades e uma omissão relativamente “a como avaliar” resulta numa ausência de referências a “modos de avaliar o oral, a escrita, a leitura, etc., e a eventual referência ao valor relativo a atribuir a cada componente”, ausência esta indiciada pelo facto de se considerar a avaliação “um bloco autónomo sem qualquer ligação aos domínios definidos” (p.19).

Amor (1993) reconhece que tem havido um incremento dos estudos teóricos sobre a avaliação, mas esse incremento não tem sido acompanhado “por uma reflexão paralela, feita no quadro específico do Português”, o que conduz a que os professores usem os conceitos relativos à “linguagem da avaliação” sem disporem dos “suportes operacionais correspondentes, na área da sua intervenção” (p.143).

À inexistência de indicações sobre como avaliar no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa junta-se o facto de, no que diz respeito à língua materna, surgirem contradições intrínsecas ou de carácter pontual que tornam ainda mais complexa a prática avaliativa dos docentes desta área disciplinar. Com efeito, Amor (2003) identifica uma primeira contradição entre o facto de os alunos serem avaliados permanentemente e em todas as

disciplinas no que diz respeito “ao seu domínio linguístico”, não havendo, no entanto, uma correspondente formação transversal ao currículo em termos dos “aspectos específicos da linguagem de cada disciplina”. A esta contradição de carácter intrínseco ao próprio processo comunicativo associam-se contradições resultantes de factores de carácter accidental, uma vez que:

- os alunos são avaliados “por referência a saberes e competências cuja formação nem sempre se garante”, pois consideram-se adquiridos anteriormente;

- avaliam-se os alunos em relação a “conhecimentos e competências que não apresentam uma correlação directa com o tipo de formação que recebeu”, como acontece quando se pede aos alunos que redijam uma dissertação com base em noções sobre o texto literário e narratologia;

- a avaliação incide sobre uma “fracção do saber linguístico” reduzida e irrelevante, muitas vezes descontextualizada (p.143).

Para além destas contradições identificadas por Amor, há ainda que ter em conta que os alunos provêm de meios sociais diversificados, trazendo para a escola conhecimentos linguísticos muitas vezes diferentes daqueles que se inserem nos padrões da escola, o que introduz na aprendizagem um carácter de heterogeneidade que, frequentemente, é ignorado. Na verdade, as práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvem-se em função de produtos finais homogêneos, partindo-se do princípio de que os alunos não constituem realidades individuais com percurso e memória escolares e extra-escolares distintos.

Perante a inexistência de referências teóricas e práticas claras no que se refere especificamente à avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, os docentes implementam práticas avaliativas assentes nas modalidades de avaliação comumente aceites: diagnóstica, formativa e sumativa. Ao nível da avaliação externa, são aplicadas práticas de avaliação aferida e sumativa, estando as primeiras centradas no final do 1º e 2º ciclos, enquanto as últimas ocorrem ao nível do final do 3º ciclo e do ensino secundário.

Uma vez que a avaliação na disciplina de Língua Portuguesa não assume um carácter específico, abordaremos as diferentes modalidades de uma forma genérica, relativamente à sua concepção e modos de implementação.

3. Modalidades de avaliação.

A avaliação é um elemento que faz parte das práticas educativas e que, permitindo a recolha de informações e posterior análise das mesmas, contribui para uma melhoria da qualidade da aprendizagem efectuada pelos alunos. Para Pacheco (1993), o processo de avaliação processa-se segundo um modelo a que Tenbrink chama de trifásico, desenrolando-se em três etapas: preparação (dispor-se para avaliar); recolha de dados (obtenção da informação); avaliação (formulação de juízos e tomada de decisões) (p.3).

Os professores desenvolvem práticas avaliativas seguindo os moldes das principais modalidades de avaliação previstas nos documentos oficiais.

O **Despacho Normativo nº1/2005** define claramente as modalidades de avaliação e suas finalidades. Assim são consideradas as seguintes modalidades: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa (interna e externa).

O texto oficial enuncia com clareza as finalidades da avaliação:

2 — A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.

3 — A avaliação visa:

- a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Esta definição aponta claramente os princípios em que assenta o processo avaliativo segundo os documentos oficiais. Caberá à avaliação, na modalidade formativa, apoiar o processo educativo, mas à modalidade sumativa da avaliação atribui-se um papel de certificação, que ocorre tanto interna como externamente. É de realçar a referência à importância da avaliação para a melhoria do próprio sistema educativo, o que acentua o carácter de controlo sobre a escola, em geral, e sobre as práticas pedagógicas e consequentes resultados, em particular. Em termos concretos, este controlo é exercido através das provas de aferição e dos exames cujos resultados, sendo publicitados e afectando a avaliação final do aluno, se transformam num elemento de avaliação e pressão

sobre a escola. Saliente-se a universalização das provas de aferição que o **Despacho nº 2351/2007** implementa neste ano lectivo, pois a sua incidência até agora limitava-se a amostras. Para além disso, apesar de não terem efeito sobre a avaliação dos alunos, os seus resultados têm de constar das pautas escolares, o que revela a intenção de exercer influência sobre as escolas, obrigando-as a reflectir sobre os resultados obtido pelos seus alunos. A publicitação dos resultados nas pautas das escolas revelará certamente correspondências ou discrepâncias entre avaliação interna e externa, instituindo-se a avaliação externa como um indicador da qualidade de ensino efectuado.

A esta pressão externa sobre a escola não são indiferentes os professores, que procuram detectar na avaliação externa as linhas orientadoras das suas práticas (pedagógicas e avaliativas), modelando-as para convergirem com o que o currículo oficial estipula. Com efeito, referindo-se a M. Apple e S. Jungck, Afonso (2004) lembra que a introdução de modalidades de avaliação de âmbito estadual teve efeitos na prática lectiva dos docentes americanos, pois, embora “vise explicitamente garantir algum tipo de *controlo de qualidade*, um dos principais efeitos dessa intervenção do Estado tem sido uma considerável pressão sobre os professores para ensinar meramente para testes” (p.41).

Méndez (2002) identifica uma contradição nesta tendência de avaliação externa dos professores, uma vez que “por um lado, se insiste na responsabilidade e profissionalidade do docente e, por outro, se introduzem formas de controlo externo”, ameaçando-se “de um modo insidioso a autoconfiança dos professores que optam por não arriscar para além daquilo em que são controlados” (p. 50).

Pondo um pouco de parte a discussão sobre o efeito que a avaliação externa exerce sobre as práticas escolares, abordaremos agora as diferentes modalidades de avaliação que os professores implementam no seu trabalho com os alunos.

Tendo como ponto de partida o que os documentos oficiais definem, os docentes fazem uso das práticas avaliativas consideradas ajustadas à sua prática pedagógica. Assim, o professor de Português utiliza diversas modalidades de avaliação consoante os objectivos que pretende atingir relativamente ao processo de ensino-aprendizagem.

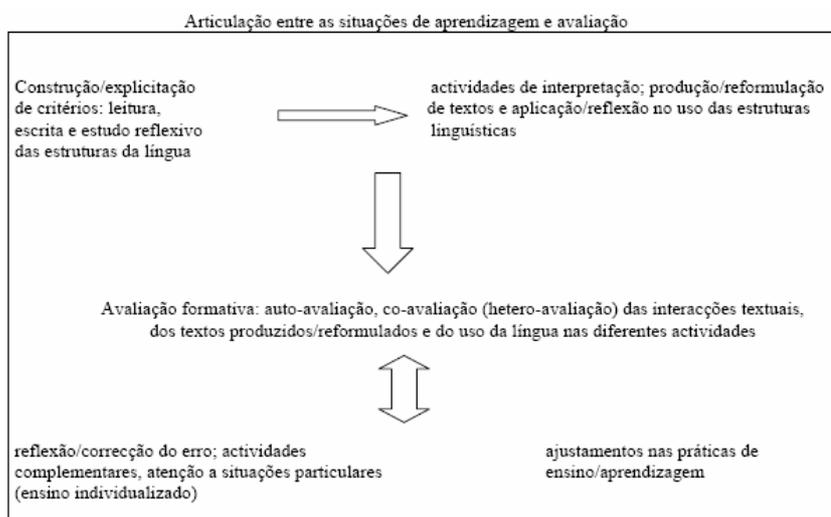
A **avaliação diagnóstica** tem como objectivo levar à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para a elaboração, adequação e reformulação do projecto curricular de turma. Este tipo de avaliação é importante para a integração escolar do aluno, pois permite definir um percurso escolar específico para cada aluno.

Ribeiro (1994) situa a avaliação diagnóstica no início de novas aprendizagens, considerando que ela “pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes”. Embora aceite que possa ser utilizada “durante o período de ensino, quando alguns alunos revelam especiais dificuldades”, entende essa situação como menos frequente, uma vez que a avaliação formativa cumpre essas funções com eficiência (p.79).

A **avaliação formativa** é, teoricamente, a principal modalidade de avaliação do ensino básico e tem um carácter contínuo e sistemático. O objectivo deste tipo de avaliação é regular o ensino e a aprendizagem, sendo feita através de variados instrumentos de recolha de informação, conforme a natureza da aprendizagem e o contexto em que acontece.

Este tipo de avaliação desenvolve-se ao longo do processo de ensino-aprendizagem e, segundo Amor (2003), “procura situar o aluno face ao conjunto de objectivos estabelecidos, de modo a detectar eventuais dificuldades e a introduzir os necessários instrumentos e procedimentos de remediação. Tendo como orientação essencial a adaptação das práticas pedagógicas às realidades específicas de aprendizagem, esta modalidade de avaliação procura, através de uma “diversificação/ajustamento dos meios e forma de actuação”, implementar uma “pedagogia diferenciada” que conduza à “progressiva autonomia” do aluno, o qual, procedendo a uma “auto-avaliação”, faz um “aproveitamento e gestão dos «erros»” que permitem corrigir e melhorar os resultados obtidos ” (p.145).

A utilização da avaliação formativa nas práticas pedagógicas pelos docentes de Português desenvolve-se conforme ilustra o esquema que Cardoso (2005, p.15) apresenta:



O carácter contínuo da avaliação formativa é salientado por Ribeiro (1994), considerando que “a avaliação contínua não é mais do que uma avaliação formativa permanente”. Com efeito, sobretudo quando se identificam claramente etapas dentro de uma sequência didáctica, a avaliação formativa pode ser posta em prática no final de uma sub-unidade, fornecendo ao professor informações sobre as dificuldades do aluno, transformando-se num “instrumento poderoso para se conseguir sucesso na aprendizagem, permitindo alternativas que permitem que alunos com dificuldades recuperem terreno perdido” (p.85).

Afonso (2004), considera a avaliação formativa o “dispositivo pedagógico mais adequado à concretização de uma efectiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica”, sobretudo quando se espera que o professor seja um “agente/promotor de uma democracia aprofundada” (p.60).

Abretch, citado por Pacheco (1993), diz que a “avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos, é a interrogação de um processo; um regresso; um retorno, uma reflexão sobre o movimento da própria actividade; a sua utilidade é antes de mais, permitindo ao aluno considerar uma trajectória, e não um estado (de conhecimentos), dar um sentido à sua aprendizagem ao mesmo tempo que pode torná-lo atento a eventuais lacunas ou insuficiências no seu percurso e como tal levá-lo a procurar – ou num caso de menor autonomia: a perguntar – os meios de resolver a dificuldade” (p.4).

A **avaliação sumativa**, por seu lado, tem por base a formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina. Constitui um balanço que, com excepção do final da escolaridade obrigatória (avaliação sumativa externa no 9º ano de escolaridade), não é entendido como um juízo de valor definitivo sobre as aprendizagens efectuadas, mas antes como um resultado que determinará a tomada de decisões. Tem valor social, pois serve para informar os pais e comunidade em geral dos resultados da aprendizagem do aluno. Por último, este tipo de avaliação certifica o progresso do aluno, tendo por base as competências definidas para o final do ciclo.

Ribeiro (1994), põe em destaque o carácter mais global da avaliação sumativa. Segundo a autora:

“A avaliação somativa pretende ajuizar do processo realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por

avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.” (p.89)

Se a avaliação formativa é vista como um tipo de avaliação que ocorre sistemática e continuamente, a avaliação sumativa tem uma feição mais globalizadora, correspondendo a “**um balanço final**, a uma **visão de conjunto** relativamente a um todo sobre que, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares” (p.89).

Fazendo referência a Scriven, Amor (2003) considera que a avaliação sumativa “se destina a situar o aluno face a um conjunto de objectivos fixados, de modo a comprovar e certificar a sua consecução ou mesmo a classificá-lo em função desses resultados (com vista a uma posterior selecção)” (p.145).

Cardoso (2005) aponta também as mesmas características relativamente a esta modalidade de avaliação, considerando que 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” (p.5).

Pacheco (1998), pondo em destaque o valor da nota como “formalização do resultado escolar, convertendo-se no elo de ligação por excelência entre a escola e a família”, considera que, desta forma, “a avaliação sumativa é o andaime que suporta o edifício escolar, sobretudo no campo da comprovação e hierarquização da aprendizagem, e a nota é um valor intrínseco, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspectiva de sucesso ou insucesso” (p.119).

A **avaliação aferida** distingue-se de todas as modalidades de avaliação acima anunciadas, pois tem como objectivos fornecer informações sobre o desempenho dos alunos, face ao desenvolvimento de competências consideradas essenciais para cada ciclo de ensino. Os elementos que são recolhidos através das provas de aferição permitem a realização de uma análise do funcionamento do sistema educativo, podendo levar a um debate sobre a Escola em geral.

A avaliação aferida tem incidido nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e as provas de aferição apresentam-se sob a forma de enunciado escrito, tendo como referências as competências e temas considerados essenciais em cada ciclo.

Esta modalidade de avaliação, apesar de aparentemente possuir objectivos diferentes dos da avaliação sumativa externa, parece adquirir a mesma função: obter

informações sobre a prestação dos alunos de forma a estabelecer o nível de qualidade do ensino prestado nas escolas, pressionando-as para desenvolver estratégias tendentes à melhoria da sua performance.

4. Instrumentos de avaliação.

Nas suas práticas pedagógicas, o docente de Língua Portuguesa usa os tipos de avaliação de que dispõe conforme os objectivos que quer atingir, tendo sempre como objectivo da sua acção a aprendizagem dos alunos. Assim, se pretender saber que competências possui um aluno no início de um ano lectivo, o professor usará a avaliação para obter um diagnóstico da situação. Se o interesse for saber qual a progressão dos alunos na aprendizagem, a avaliação reveste-se de um carácter formativo. Se o objectivo for fazer um juízo de valor sobre o nível de aquisição de competências que tenha um valor social e institucional, a avaliação sumativa assume uma maior importância.

O uso de um leque diversificado de instrumentos de avaliação que permitam a um docente ter acesso às informações sobre a aprendizagem do aluno em todas as áreas torna-se, por isso, extremamente útil. Aliás, se se pretender atender às necessidades específicas de cada aluno, a utilização dos instrumentos de avaliação é indispensável.

A este propósito, Pacheco (1994), citado por Cardoso (2005), refere que os instrumentos de avaliação mais utilizados *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).

Pacheco (1998) salienta a importância do papel da avaliação sumativa e, em especial, dos testes sumativos nas práticas avaliativas actuais:

E do conjunto de procedimentos de avaliação, que são utilizados pelo professor para avaliar os alunos, o teste sumativo (por norma, dois por período), acompanhado da aula de revisões e da aula de correcção, marca de modo significativo o tempo escolar, transformando a avaliação num ritual cíclico entre o momento de aprendizagem e o momento de avaliação. E esta cadência rítmica é repetida ao longo de três períodos, ocupando as tarefas de avaliação cerca de 20% das tarefas totais do ensino-aprendizagem.” (p.120).

Esta presença hegemónica na escola dos instrumentos de avaliação característicos da avaliação sumativa tem conduzido a uma “sumativização” da avaliação formativa ou à

redução a uma “mera descrição qualitativa”, servindo de “dama de honor à avaliação sumativa” (idem:p.120).

Garcia (2003) alerta para o efeito negativo da avaliação assente em testes e provas sobre as práticas pedagógicas:

“O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar “para se dar bem na prova” e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polémica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade.” (p.41)

Perante esta situação quase “totalitária” do teste sumativo como instrumento de avaliação, é importante referir que outros instrumentos deveriam ter o seu espaço, mostrando a sua potencialidade e riqueza através da sua inserção no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, embora os instrumentos de avaliação mais comumente usados sejam os testes escritos, sobretudo os testes sumativos, a avaliação de outros tipos de competências que não as relacionadas com a aquisição de conhecimentos exige o uso de observação directa, questionários ou mesmo diálogo com os alunos.

Méndez (2002) advoga uma mudança nas formas de avaliar, reconhecendo que “quando não transcendemos aquele nível básico de conhecimento elementar, a fiabilidade pode ser assegurada em certos tipos de testes”. Contudo, quando “entram em jogo níveis superiores de conhecimento, os testes não servem”, nem “quando se trata de avaliar conhecimentos dos alunos em aula” (p.102). Assim, em contrapartida, Méndez apresenta outras formas de avaliação: a observação e a entrevista.

“É da experiência e do senso comuns que a observação vem a ser a fonte principal de conhecimento e de aprendizagem, qualquer que seja o âmbito de referência. De qualquer modo, não faço especial finca-pé na observação como técnica diferenciada e independente da avaliação porque, de facto, a observação directa, como a conversação, é uma actividade que o professor utiliza cada dia em cada aula de um modo espontâneo e intuitivo. Neste sentido, destaco o valor da observação participante e reflexiva para a compreensão e a explicação. (...) A observação tem um sentido de *avaliação informal*. De facto, cada um de nós está constantemente a fazer apreciações e valorizações como base do que entendemos por “fazer uma ideia de...” ou “ter uma opinião sobre...”. (p.115)

Para além da observação, a entrevista também é apontada como “uma técnica básica da avaliação que visa a formação do aluno”, processando-se “através do diálogo,

assunção prévia de que os papéis que cada um desempenha estão dirigidos para o mútuo entendimento, deixando de lado qualquer assomo de exercício coercivo de autoridade” (p.115). A entrevista implica que o professor tenha em conta a informação obtida para valorizar o trabalho do aluno, ou seja, o que o aluno disser deve ser valorizado, pelo que a entrevista não pode ser transformada num exame oral cujo fim único é a obtenção de uma classificação e em que o professor se limita a perguntar e o aluno a responder, o que corresponderia, na prática a uma prova escrita de exame.

Pacheco (1998), referindo que Perrenoud considera que a avaliação formativa “está presente nas *avaliações informais, implícitas, fugidias que se formam ao sabor da interacção na aula* e que se repercutem nas avaliações formais”, chama também a atenção para outros instrumentos de avaliação como a “implicação do aluno nas tarefas escolares (trabalho de casa, apoio pedagógico acrescido e actividades de área-escola)” e o “caderno como registo estruturado de informação”, que o professor não “utiliza como elemento de classificação objectiva” (p.121).

Referindo-se especificamente à avaliação das tarefas relacionadas com a compreensão da leitura, Tapia (2003), apresenta algumas sugestões de procedimentos e técnicas de avaliação. Assim, a leitura pode ser avaliada através da prova da evocação livre, “isto é, dizer o que se recorda do texto depois da sua leitura”, através de um questionário sistemático, que consiste na “formulação de perguntas abertas de tipo específico, para comprovar tanto aspectos parciais como globais da compreensão” e, por último, através de “testes fechados de escolha múltipla” (pp.189-191).

Apesar da variedade de instrumentos de avaliação de que o professor dispõe, há uma clara preferência pelo teste sumativo, ocupando este uma posição hegemónica nas práticas avaliativas, pelo que é nele que se podem detectar os princípios orientadores das práticas pedagógicas de cada docente.

4.1. O teste escrito como elemento de informação sobre o currículo

Os testes escritos que se realizam ao nível da avaliação interna das escolas são um reflexo das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa. Na verdade, os instrumentos de avaliação escritos são um reflexo do que um docente considera que deve

ser avaliado na sua disciplina, assumindo um formato coerente com a aprendizagem realizada nas aulas. Wilson, (1990), citado por Cardoso (1993), refere que *Os itens e tarefas que têm probabilidade de ser escolhidos são aqueles em que os alunos têm hipóteses de ter sucesso e que apresentam características semelhantes às tarefas que se realizaram na sucessão regular do trabalho de aula.* (1990, p.15). Assim, analisando-se a estrutura e conteúdo de um teste, podemos aceder ao essencial do que acontece na sala de aula.

Enquanto os testes escritos elaborados no âmbito da avaliação interna reflectem grandemente as práticas pedagógicas, ou seja, o currículo real, os testes escritos que representam a avaliação externa (com carácter de aferição ou de exame) revelam as concepções dos autores do currículo sobre o que deve ser ensinado, procuram estes saber em que medida é que os objectivos educacionais estão a ser atingidos pelo programa do currículo e pelo ensino.

Parecendo clara a questão de que existe uma estreita relação entre o currículo que se deseja/faz (currículo oficial/currículo real) e os testes de avaliação externa e interna, respectivamente, é importante também questionar que relação existe entre a avaliação externa, a avaliação interna e o currículo real operacionalizado na sala de aula. Como refere Cardoso (1993), “a direcção da influência não se verifica apenas no sentido óbvio *objectivos do currículo → natureza e estrutura dos instrumentos de avaliação*, mas também na direcção inversa: *itens ou enunciados dos instrumentos de avaliação → objectivos reais do ensino-aprendizagem* (p.81). Com efeito, George Madaus (1985, p.7), citado por Cardoso (1993), refere que “A História mostra com toda a clareza que onde esteve em vigor um importante exame externo, aí se desenvolveu rapidamente uma *tradição de exames externos*. Esta tradição de exames acaba por definir o currículo *de facto*.” (p.82).

Em suma, pode-se concluir que os testes escritos realizados pelos professores são um reflexo do que se ensina, ou seja, do currículo de facto, enquanto os testes escritos realizados no âmbito da avaliação externa são um sinal do que se quer que se ensine, exercendo uma influência poderosa sobre as práticas dos docentes. Estes são os princípios em que assenta este trabalho, que procurará, através da análise dos testes, exames e provas de aferição aceder às concepções e práticas pedagógicas que dizem respeito ao ensino da leitura.

Capítulo III

Concepções e Práticas Pedagógicas sobre A Leitura

- Uma análise de provas de avaliação: coordenadas do estudo.**

1. Problemática

Considerando que os testes escritos da avaliação externa e interna traduzem as concepções oficiais e dos docentes sobre o que deve ser ensinado na sala de aula, este estudo procura identificar que concepções sobre a leitura e o ensino da leitura estão implícitas nos exames, provas de aferição, provas globais e testes escritos elaborados no âmbito da avaliação externa e interna dos alunos de Língua Portuguesa do 9º ano do 3º ciclo do Ensino Básico.

2. Objectivos

No âmbito deste estudo, pretende-se atingir os seguintes objectivos:

- descrever as práticas de avaliação da leitura referentes à avaliação externa e interna expressas em testes escritos em termos de:
 - tipos de textos que integram os testes;
 - incidência das questões nas estruturas textuais;
 - operações de leitura realizadas pelos leitores;
 - formato das perguntas.
- identificar as concepções sobre a leitura e o ensino da leitura transmitidas em testes escritos.
- caracterizar as concepções sobre a avaliação e a leitura dos professores de Português.

3. Objecto de Análise.

O objecto de análise será o teste escrito, seja uma prova de exame, uma prova de aferição, uma prova global ou um teste periódico, bem como as entrevistas realizadas junto dos professores das escolas que integram o estudo.

4. *Corpus do estudo.*

Partindo do pressuposto de que os testes escritos realizados interna e externamente traduzem um determinado discurso sobre o ensino-aprendizagem da leitura, este estudo irá centrar-se nos testes escritos realizados a nível de escola (testes periódicos, exames e provas globais do 9º ano) e nas provas de aferição e exames realizados no âmbito da avaliação externa da responsabilidade do Ministério da Educação. As provas globais, exames e testes periódicos elaboradas ao nível da escola foram elaboradas por docentes de Português que leccionam nas três escolas do concelho da Trofa que possuem 3º ciclo: Escola Secundária da Trofa, Escola E. B. 2,3 da Trofa e Escola E. B. 2,3 de Alvarelhos.

Assim, o corpus do estudo será constituído por:

- 3 provas de aferição do 9º ano realizadas entre 2000 e 2004, designadas como (PA);
- quatro exames nacionais do 9º ano realizados em 2005 e 2006, designados como (EN);
- cinquenta e sete testes periódicos do 9º ano realizados entre 1996 e 2006, designados como (TP);
- vinte e seis provas globais do 9º ano realizadas entre 1997 e 2004, designadas como (PG);
- seis exames de escola do 9º ano realizados entre 1996 e 2004, designados como (EE).

Em termos cronológicos, teremos em atenção alguns períodos de tempo relacionados com a existência ou não de testes de avaliação externa, uma vez que procuraremos detectar possíveis ligações entre as práticas avaliativas que se realizam dentro e fora da escola. Tendo em consideração que as provas de aferição se realizaram em 2002, 2003 e 2004 e que os exames nacionais tiveram lugar em 2005 e 2006, consideraremos os seguintes períodos:

1º	Testes produzidos até 2002
2º	Testes produzidos nos anos lectivos 2002-2003 e 2003-2004.
3º	Testes produzidos durante o ano lectivo 2004-2005
4º	Testes produzidos durante o ano lectivo 2005-2006 e 1º período de 2006-2007.

Esta divisão assenta nos seguintes princípios:

- a inexistência/existência de avaliação externa à escola;
- diferença substancial entre avaliação aferida (provas de aferição) e avaliação sumativa (provas de exame);

Assim, consideramos que o primeiro período deverá considerar os testes periódicos, provas globais e exames de escola realizados até à data de realização da primeira prova de aferição (2002). O segundo período cronológico contemplará todos os testes periódicos, provas globais e exames realizados durante o período de realização das provas de aferição. O terceiro período abarcará os testes periódicos realizados no ano 2004-2005, uma vez que, no final desse ano lectivo, se realizou o primeiro exame nacional. O último período cronológico engloba a produção de testes periódicos que se realizaram após a introdução dos exames nacionais do 9º ano até ao final do primeiro período do ano lectivo 2006-2007.

Para além dos testes escritos, o estudo incidirá sobre entrevistas realizadas junto de professores de Língua Portuguesa que elaboraram parte dos mesmos. As entrevistas integram questões que abordam os seguintes aspectos:

- concepção sobre o que é ser professor de Português;
- peso atribuído aos diferentes domínios que integram o Programa de Português;
- importância da leitura na disciplina;
- modalidades de leitura;
- textos abordados nas actividades pedagógicas;
- aspectos textuais privilegiados;
- concepção de leitor;
- modalidades de avaliação;
- instrumentos de avaliação;
- importância e estrutura dos testes sumativos;
- relação entre teste sumativo e actividades realizadas na sala de aula.

5. Áreas de incidência da análise.

A análise de conteúdo deste estudo incidirá exclusivamente sobre a parte relativa à avaliação da compreensão da leitura. Relativamente ao domínio em análise, as dimensões analíticas através das quais se fará a sua descrição são as seguintes:

- tipos de texto que integram os testes;
- incidência das questões nas estruturas textuais;;
- operações de leitura realizadas pelos leitores;
- formato das perguntas.

6. Procedimentos de análise.

A nossa análise pretende permitir a obtenção do máximo de informações sobre a avaliação realizada no domínio da leitura, pelo que contempla as dimensões e categorias que abaixo descrevemos pormenorizadamente.

6.1. Tipos de textos que integram os testes

Relativamente a esta dimensão, faremos a descrição dos tipos de texto presentes nos testes escritos através das categorias de descrição propostas por Dionísio (2000, p. 143):

Quadro 1

Categorias de descrição dos textos

Textos
10. Narrativos
11. Poesia
12. Dramáticos
13. Tradição Popular Oral
14. Banda Desenhada
15. Informativos metalinguísticos
16. Informativos de divulgação
17. Imprensa.
18. Outros

Consideramos que esta categorização abarca a diversidade de textos que são objecto de estudo no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. Como refere Dionísio (2000), esta categorização dos textos permite “traduzir a pluralidade que caracteriza o escrito e que, como vimos, implica, por parte dos sujeitos, posicionamentos, conhecimentos e estratégias de leitura distintas” (p.143).

Incluímos na categoria “Poesia” os textos poéticos líricos e épicos, ao passo que são incluídos na categoria “Dramáticos” os textos que apresentam uma estrutura própria do modo dramático. Assim, a obra “Os Lusíadas” é integrada na primeira categoria, ao passo que os autos de Gil Vicente são incluídos na última.

Uma vez que este estudo incide sobre as práticas de avaliação realizadas no 9º ano de escolaridade, é importante fazer esta clarificação, uma vez que alguns textos considerados “canónicos” são alvo de especial atenção por parte dos docentes. Com efeito, Cardoso (2005) salienta a presença destacada de fragmentos de “Os Lusíadas” nos testes e provas globais do 9º ano, “tornando evidente a importância que detém esta obra na avaliação da leitura no nono ano”, seguindo-se, em termos de presença nos testes do 9º ano “o auto vicentino” (p.108).

Na categoria “Informativos de divulgação” inserimos, por exemplo, fragmentos textuais retirados de enciclopédias ou outras publicações versando temas relacionados com o dia-a-dia dos alunos e não directamente sobre conteúdos específicos da disciplina de Língua Portuguesa, ao passo que a categoria *textos informativos metalinguísticos* inclui textos como verbetes de dicionários. Por último, saliente-se que são considerados textos de imprensa aqueles que são abordados especificamente no âmbito desta disciplina, como sejam a notícia, entrevista, artigo de opinião, etc.

6.2. Incidência das questões nas estruturas textuais

Quanto a esta dimensão, usaremos a terminologia usada por Van Dijk (1989), “que conceptualiza, sob a forma de um objecto tridimensional, a complexidade das estruturas textuais e das formas da sua articulação. Neste modelo, as estruturas textuais podem ser perspectivadas em três dimensões: o nível, o âmbito/alcance e a forma/maneira” (Dionísio, 2000, p.164). Assim, teremos as seguintes categorias:

Quadro 2

Categorias das estruturas textuais

Níveis textuais			Forma		Âmbito	
Fonológico-grafemático	Léxico-gramatical	Semântico-pragmático	Tipológica	Estilístico-retórica	Local	Global

A dimensão “nível” engloba as estruturas que “resultam da aplicação de determinadas regras sobre os códigos do sistema linguístico – fonológico, morfológico, lexical, sintáctico e pragmático” (idem: p.164)

Aguiar e Silva (1990) considera que o nível *fonológico-grafemático* diz respeito às qualidades fônicas (musicalidade, ritmo, etc.) e à combinação e “disposição espacial dos grafemas, tanto na sua execução manuscrita como na sua execução tipográfica” (p.101). A este propósito, Dionísio (2000) reconhece a importância do código grafemático, sobretudo no que se refere à sua função na poesia visual.

A categoria *léxico-gramatical* abarca questões associadas ao significado de palavras isoladas ou que remetam “para aspectos de variação linguística e/ou para aspectos da morfo-sintaxe dos textos” (idem: p.175).

Quanto à categoria *semântico-pragmático*, ela diz respeito ao significado dos textos e à reconstrução dos sentidos. Como refere Dionísio (2000), “Independentemente dos objectivos mais imediatos que possam estar na origem de um qualquer acto de leitura, o objectivo subjacente é sempre criar significados, continuamente carregando de conteúdo as manifestações de superfície (não necessariamente explícitas) no texto.” (p.169). Embora o trabalho dos alunos/leitores se limite muitas vezes à descoberta dos significados e não a uma verdadeira criação de significados, a ênfase dada ao tecido semântico dos textos é algo inquestionável.

No que respeita à dimensão “Forma”, ela engloba as categorias relacionadas com as figuras de estilo e as tipologias dos textos, daí designarem-se estilístico-retórica e tipológica. No que diz respeito à categoria **estilístico-retórica**, Dionísio aponta a “contração de ‘estilo’ e ‘estrutura retórica’” devido ao facto de a tradição escolar tratar estes dois campos de uma forma muito integrada e por não haver no ensino básico um grau

de especialização que justifique a sua análise detalha e em separado. Citando van Dijk, Dionísio (2000) justifica este tratamento conjunto destes dois campos.

“[...] las figuras estilísticas (figurae) han sido un tema central en cierto nivel de la descripción retórica en los libros de texto hasta nuestros días, y con frecuencia se ha limitado injustificadamente la retórica a la consideración de estas figuras y sus modos de procedimiento” (p. 170).

A categoria “tipológica” surge necessariamente para contemplar os aspectos textuais que caracterizam cada tipo e género de texto. Dionísio (2000) justifica a necessidade de estabelecer esta dimensão devido ao “reconhecimento da existência de diferentes estruturas textuais resultantes da actuação mais ‘tópica’ ou mais ‘transtópica’ de certos códigos.” Partindo da noção de superestrutura definida por Dijk (1989), Dionísio alarga o seu âmbito, pretendendo contemplar a ocorrência de categorias próprias de cada tipo de texto. A título de exemplo, categorias como narrador, personagem, tempo, espaço, etc., ocorrem naturalmente quando se trata de textos narrativos (p.171).

A dimensão “**âmbito**” diz respeito ao carácter mais local ou global das “proposições derivadas a partir de orações, sequências de orações e texto” (Dionísio, 2000, p.165).

Com efeito, o âmbito local ou global das operações de leitura está relacionado com a direcção mais ou menos localizada das mesmas. Na verdade, se algumas actividades de construção dos sentidos do texto necessitam de um movimento de análise sobre a globalidade do texto, outras há que se centram sobre elementos textuais localizados.

As dimensões das estruturas textuais estão interligadas entre si e estabelecem variadas conexões. Com efeito, ao analisarmos qualquer fragmento textual, facilmente detectamos ligações entre, por exemplo, as suas qualidades fónicas (nível *fonológico-grafemático*) e o significado (nível *semântico-pragmático*), contribuindo esta íntima associação para a riqueza da textura semântica do texto.

Ao analisarmos os itens dos testes escritos, teremos em conta esta ligação, mas procuraremos detectar a dimensão da estrutura textual sobre a qual incide cada questão. Assim, a título de exemplo, quando se pede a um aluno para classificar o narrador de um texto, está a pedir-se que mobilize os seus conhecimentos para detectar marcas textuais que revelem o estatuto do narrador em termos de presença e posição. Contudo, se a resposta a esta questão exige tarefas de leitura ligadas aos níveis semântico-pragmático e léxico-

gramatical, a informação solicitada prende-se, sobretudo, com os aspectos formais relacionados com a tipologia do texto narrativo, procurando-se verificar os conhecimentos dos alunos sobre as tipologias textuais e, na maior parte dos casos, não se pretende estabelecer qualquer ligação entre o estatuto do narrador e os significados que emergem dos textos.

Ao definirmos a dimensão textual sobre a qual incide um item de um teste escrito, definiremos também se a resposta à pergunta exige um movimento sobre o texto localizado ou mais global. Por exemplo, ao pedir-se ao aluno a tarefa de caracterizar uma personagem, embora se esteja pedir que encontre algumas informações textuais localizadas, este tem de executar um movimento de análise sobre a globalidade do texto, de forma a que possa obter um retrato consistente que seja o resultado da recolha de todas as peças do puzzle.

6.3. Operações de leitura realizadas pelos leitores.

Relativamente a esta dimensão da análise, adoptaremos a categorização proposta por Dionísio (2000, p.189):

Quadro 3

Operações de leitura
1. Identificação
2. Inferência
3. Síntese
4. Juízo de valor
5. Justificação
6. Mobilização
7. Classificação

No que concerne à categoria *Identificação*, esta operação de leitura diz respeito às solicitações que exigem ao aluno uma mera localização de informação que está explícita no texto. A resposta que o aluno deve dar pode ser uma mera reprodução da informação

solicitada, não havendo da parte do aluno qualquer tarefa de reorganização da informação textual requerida. Relativamente a esta categoria, Dionísio (2000) salienta que “os alunos podem responder com palavras que podem, inclusivamente, não compreender” (p.186). A identificação poderá ocorrer em relação a informação explicitada no texto, exigindo meramente o “reconhecimento” da mesma, mas pode também exigir do aluno a “evocação” de informação que está na sua memória. A este propósito, citando Tollefson, Sousa define “reconhecimento” como “a localização ou identificação de informação explicitamente afirmada no texto”. Quanto à “evocação”, é definida como “a que se verifica nas situações em que o texto lido não se encontra presente, exigindo que o aluno se sirva da memória para responder.” (Sousa, 1993, p.71). Assim, a operação de leitura *identificação* ocorrerá em questões como:

(TP) - *As estâncias 19 e 20 referem dois acontecimentos simultâneos.*

Identifica-os.

19
Já no largo Oceano navegavam,
As inquietas ondas apartando;
Os ventos brandamente respiravam,
Das naus as velas côncavas inchando; (...)

20
Quando os Deuses no Olimpo luminoso,
Onde o governo está da humana gente,
Se ajuntam em consílio glorioso,
Sobre as cousas futuras do Oriente. (...)

“Os Lusíadas”, canto I

(EE) - *Como se anuncia na atmosfera o aparecimento do Gigante?*

Na cortadora proa vigiando,
Ûa nuvem que os ares escurece,
Sobre nossas cabeças aparece (...)
“Os Lusíadas”, canto V, est. 37

1. A acção localiza-se

- dentro de uma loja, perto de umas docas.
- junto de uma vitrina, numa zona portuária.
- dentro de um café, numa zona alfandegária.
- num porto, dentro de um navio fundeado.

(PA2003)

“Estava eu parado a olhar a montra quando notei que, a meu lado, um homem baixote e gordo me fazia sinais agitados: mais algum importuno a pedir um níquel ou um *dime* para o café. (...)”

José Rodrigues Miguéis, «O Anel de Contrabando»,
Gente da Terceira Classe, 4.ª ed., Lisboa, Estampa, 1984

A operação *Inferência* exige ao aluno um maior esforço interpretativo, uma vez que exige a descoberta dos significados ocultos no texto, ou seja, com base nas informações explícitas do texto, o aluno precisa de descobrir o que não é dito, mas é passível de ser inferido. Saliente-se a importância dos “conhecimentos prévios dos alunos na descoberta dos “não ditos” do texto. Sousa (1993), citando Schank e Lebowitz, refere que “...[inferir] é tirar uma conclusão sobre o estado do mundo, que é provável, mas não necessariamente verdadeira.” (p.72) Esta operação implica uma maior envolvência por parte do aluno na descoberta dos significados do texto, levando-o a impregnar “de sentido o que só parcialmente é dado pela superfície do texto.” (Dionísio, 2000, p.186). A questão como que abaixo se indica exemplifica bem este tipo de operação.

(EN1 2005)

4. Cuco precisa de mostrar a toda a gente que

- aspira a ser serralheiro de ferro-velho.
- é digno da profissão de serralheiro.
- pretende dirigir um estaleiro naval.
- deseja vir a ser almirante de um navio.

“Precisa de mostrar às pessoas que merece andar com fato-macaco de duas alças. Não é serralheiro de ferro-velho, como já o Evaristo Bacalhau lhe chamou a brincar. Um navio custa mais a fazer do que uma casa e o seu barco novo há-de espantar toda a gente...”

Alves Redol, *Constantino, Guardador de Vacas e de Sonhos*,
18.ª ed., Lisboa, Editorial Caminho, 1998

A *Síntese* diz respeito às tarefas de interpretação que exigem uma análise, escolha, generalização e organização de informação. Esta operação diz respeito a questões que impliquem a análise de fragmentos textuais “superiores à palavra e/ou às frases” (Dionísio, 2000, p.187). Com efeito, a *síntese* distingue-se da *identificação* essencialmente devido à extensão do texto necessário à interpretação requerida pela pergunta formulada. Assim, considerar-se-á a existência desta operação de leitura sempre que as questões formuladas abarcarem porções textuais de extensão significativa, como se verifica na seguinte questão:

Caracteriza psicologicamente a personagem Maria da Piedade, dando conta da evolução que sofre ao longo da narrativa. (TP)

No que diz respeito à operação de leitura *Juízos de Valor*, esta operação ocorre sempre que se pede ao aluno que emita opiniões sobre os textos (comparando-os, apreciando-os, etc.) e relacione os textos com os seus conhecimentos e vivências pessoais. A formulação de juízos de valor enquadra-se numa perspectiva de práticas de ensino-aprendizagem da leitura que reservam ao leitor/aluno uma participação mais activa na interpretação dos textos, o que favorecerá uma maior identificação e motivação do aluno em relação a este domínio da disciplina de Língua Portuguesa. Esta operação de leitura está presente em questões semelhantes à seguinte:

- A partir das razões que levaram à morte de D. Inês de Castro, dá a tua opinião acerca da decisão tomada por D. Afonso IV. (TP)

A *Justificação* ocorre sempre que for solicitado ao aluno que apresente as razões sobre as quais assenta a sua resposta, ou seja, o aluno tem de tornar explícito o raciocínio que seguiu para a formular. A justificação pode ser pedida na mesma questão em que se formula uma pergunta ou pode constituir uma questão isolada que decorra de uma pergunta imediatamente anterior. Esta situação pode constatar-se nas seguintes perguntas:

Classifica o narrador quanto à presença e à posição. Justifica a tua resposta. (TP)

4. O Onzeneiro é uma personagem tipo.
- 4.1. Justifica esta afirmação. (TP)

A *Mobilização* está associada aos conhecimentos que o aluno possui sobre a língua, a literatura e o mundo e aos quais recorre na interpretação dos textos. Na verdade, uma vez que se procura saber quais os conhecimentos adquiridos pelos alunos, muitas das questões formuladas não incidem exclusivamente sobre o texto em análise, pressupondo a aquisição prévia de outros conhecimentos a que o aluno deverá recorrer para formular a sua resposta. É nítida a *mobilização* de conhecimentos em questões como:

Relembra o que aprendeste sobre o tempo.

5.1. *Identifica no texto uma alteração na ordem do discurso e diz em que consiste a mesma.* (TP)

- *Identifica, exemplificando, os tipos de cómico presentes nesta cena.* (TP)

A análise de textos serve muitas vezes de pretexto para a avaliação de conhecimentos da disciplina de Língua Portuguesa que não estejam estritamente relacionados com a leitura e a interpretação dos sentidos do texto. Na verdade, é recorrente a formulação de questões que procuram avaliar a aquisição de conhecimentos relacionados com as categorias da narrativa (narrador, espaço, personagens, tempo, etc.) sem que se pretenda estabelecer qualquer ligação entre estes conteúdos e o significado do próprio texto. Este tipo de questões corresponde a “uma forma de entender os textos apenas como repositórios de conteúdos gramaticais e como pretextos para a consecução de outros objectivos da disciplina que não especificamente os da construção de sentidos.” (Dionísio, 2000, p.189). É nesta perspectiva que surge a operação de leitura *Classificação*, que ocorre sempre que se pede a explicitação de conceitos ou termos textuais, como se constata na questão:

- *Classifica o narrador quanto à presença e posição.* (TP)

Qualquer questão que não se integre nas operações de leitura descritas será incluída na categoria *Outras*.

Será importante salientar que determinadas questões exigem ao aluno a realização de mais de uma operação de leitura, pois, na verdade, correspondem a duas ou mais

questões distintas. Sempre que ocorrer esta situação, as operações serão consideradas nas respectivas categorias. A título de exemplo, atente-se na seguinte questão:

- *Identifica duas figuras de estilo nele presentes. Justifica tua resposta.* (TP)

Pode constatar-se que a resposta a esta questão exige a *Identificação* de informação, a *Classificação* da informação textual identificada e ainda a *Justificação* da resposta dada.

Ao efectuarmos a identificação das operações de leitura relativamente a provas oficiais do Ministério da Educação seguiremos de perto as indicações sobre os objectivos dos itens e critérios específicos de correcção elaborados pelo GAVE.

6.4. Formato das perguntas.

No que concerne a esta dimensão, a categorização escolhida assenta na descrição do formato das perguntas apresentada por Pallares (1977). Os itens que podem integrar um teste, segundo Pallares, podem ter os seguintes formatos:

- verdadeiro-falso;
- várias alternativas;
- associação;
- completamento de frase;
- resposta curta a construir.

Em termos de objectividade, só os itens *verdadeiro-falso* ou de *várias alternativas* são completamente **objectivos**. Os restantes itens requerem o juízo do examinador para as pontuar, embora esse juízo seja a um grau mínimo.

Os itens de *resposta curta a construir* e de *completamento de frase* são denominados **itens de recordação**. O aluno deve recordar a informação para a escrever.

Os itens de *verdadeiro-falso*, de *várias alternativas* e de *associação*, são denominados **itens de reconhecimento** e exigem uma simples associação ou memória de conhecimentos.

Sintetizando, os itens a incluir num teste têm a seguinte configuração:

Quadro 4

Características dos formatos das perguntas

Formato	Grau de objectividade	Classificação
verdadeiro-falso	Total	Itens de reconhecimento
várias alternativas	Total	
associação	Parcial	
completamento de frase	Parcial	Itens de recordação
resposta a construir	Parcial	

7. Apresentação dos dados

Os dados resultantes da análise serão apresentados através de quadros e gráficos e descritos pormenorizadamente.

A apresentação dos resultados seguirá a ordem definida nos nossos procedimentos de análise:

- tipos de textos que integram os testes;
- incidência das questões nas estruturas textuais;
- operações de leitura realizadas pelos leitores;
- formato das perguntas.

Ao efectuarmos a análise de cada dimensão procuraremos comparar os dados relativos aos diferentes tipos de teste escrito (exame de escola, exame nacional, prova de aferição, prova global e teste periódico) e, para além disso, verificar a evolução em termos cronológicos, de forma a detectar possíveis ligações entre a avaliação externa e a interna.

Capítulo IV

Apresentação e análise dos resultados

1. Tipos de textos que integram os testes.

O desenvolvimento das competências de leitura exige dos professores de Português a abordagem de uma variedade de textos que possibilite aos alunos dotarem-se de ferramentas que lhes permitam lidar com o escrito dentro e fora da escola, usando as suas capacidades de leitura conforme o contexto comunicativo, os objectivos da leitura e a natureza dos próprios textos. O conhecimento de textos com diferentes características é importante, uma vez que os conhecimentos prévios de que o aluno dispõe determinam, em grande medida, o nível de compreensão atingido aquando da extracção dos significados e da apropriação das informações veiculadas pela escrita. Nesse sentido, as opções feitas pelos docentes relativamente aos tipos de textos a abordar nas práticas avaliativas e que traduzem, em certo grau, as escolhas feitas ao nível das aulas de Português, são um factor que importa analisar para compreender melhor a forma como é abordada a leitura no contexto escolar. Conforme descrevemos no capítulo anterior, as categorias de textos consideradas correspondem às categorias de descrição de textos propostas por Dionísio (2000).

Começaremos por analisar os resultados obtidos nas provas realizadas no âmbito da avaliação externa (provas de aferição e exames nacionais do 9º ano) e, posteriormente, apresentaremos os resultados respeitantes às provas aplicadas ao nível da avaliação interna (provas globais, exames de escola e testes periódicos).

1.1. Avaliação externa: provas de aferição e exames nacionais

No que diz respeito ao tipo de textos presentes nas **provas de aferição e exames nacionais**, a sua análise permitiu a obtenção dos seguintes resultados:

Quadro 5

Tipos de texto presentes nas P.A e E.N.			
Provas de Aferição		Exames Nacionais	
Tipo de texto	%	Tipo de texto	%
Narrativos	28,6	Narrativos	37,5
Poesia	14,3	Poesia	25,0
Dramáticos	14,3	Dramáticos	0
Trad. P.Oral	0	Trad. P.Oral	0
B.D.	0	B.D.	0
Inf. Met	0	Inf. Met	0
Inf. Divulg	42,8	Inf. Divulg	0
Imprensa	0	Imprensa	25,0
Outros	0	Outros	12,5

As **provas de aferição** possuem, em regra, dois ou mais textos, apresentando um ou dois textos literários e um texto não literário. Em termos globais, os textos literários correspondem a 57,2% dos textos apresentados, enquanto os textos não literários representam 42,8% do total dos textos.

No que diz respeito ao texto literário, o texto narrativo é o mais utilizado (28,6%), enquanto os textos líricos e dramáticos assumem uma presença menor (14,3% cada).

Quanto aos textos não literários, todos os textos pertencem à categoria “Informativos de Divulgação”, não havendo qualquer registo de textos das restantes categorias.

Estes resultados parecem indiciar a existência de uma concepção sobre a leitura e o leitor que considera importante que o aluno/leitor adquira competências de compreensão da leitura que lhe permitam contactar com uma variedade de textos que fazem parte do seu dia-a-dia. Assim, as escolhas efectuadas relativamente aos textos presentes nas provas de aferição sugerem que, embora o texto literário deva ter um papel central nas práticas pedagógicas em torno do ensino da compreensão da leitura, devem igualmente ser abordados textos que fazem parte do quotidiano escolar e extra-escolar dos alunos. Esta concepção enquadra-se nas tendências internacionais actuais, as quais estão consubstanciadas em programas como o PISA, uma vez que as capacidades literárias dos alunos são avaliadas em relação a textos que vão desde o texto literário até textos não literários que fazem parte de situações quotidianas. De qualquer forma, o texto literário continua a assumir um papel de destaque, instituindo-se como o objecto privilegiado para a avaliação da leitura, o que parece ser um indicador de que o texto literário é um objecto

com características semânticas e formais que o tornam “ideal” para o ensino e a avaliação da leitura.

Quanto às **provas de exame elaboradas pelo Ministério da Educação** em 2005 e 2006, os resultados obtidos são muito semelhantes aos das provas de aferição, o que, de alguma forma, é um sinal de coerência e da existência de uma concepção de leitor e de leitura bem definidas, que se corporizam nas provas de avaliação externa realizadas.

Conforme podemos constatar, as provas de exame mantêm a mesma estrutura das provas de aferição, apresentando mais do que um texto e, com exceção da prova apresentada na 1ª chamada de 2005, onde apenas são apresentados textos literários, apresenta-se um texto literário e um texto não literário.

Assim, relativamente às quatro provas de exame realizadas, constatamos que os textos literários têm um peso de 62,5 %, ao passo que os textos não literários representam 37,5% do total dos textos escolhidos para efectuar a avaliação da compreensão da leitura. Note-se que estes valores são muito semelhantes aos obtidos relativamente às provas de aferição: 57,2% e 42,8%, respectivamente.

No que diz respeito aos textos literários, os textos narrativos assumem novamente um papel de destaque, estando presentes em três das provas elaboradas e representando 37,5% do total dos textos apresentados, ao passo que o texto lírico surge em duas provas, correspondendo a 25% do total de textos. Note-se que o texto dramático tem estado ausente das provas de exame, o que não sucedeu nas provas de aferição.

Quanto aos textos não literários, eles estão presentes em três das quatro provas até agora realizadas. Dois textos são textos de imprensa (25% do total) e um insere-se na categoria “Outros” (12,5% do total). A presença dos textos não literários é significativa e a escolha confirma a opção por textos que fazem parte da vida diária dos alunos, servindo de ponto de partida para a abordagem de temas relacionados com a cidadania e a vida em sociedade em geral.

Globalmente, a escolha dos textos que integram as provas de exame é consistente com a concepção de leitor que os textos oficiais postulam, uma vez que encaram o leitor competente como um indivíduo capaz de compreender textos variados, próprios de contextos diversos, com intenções de leitura diferentes. Apesar desta variedade, continua-se a privilegiar o texto literário, instituindo-o como o objecto de descodificação por

excelência, já que a compreensão da leitura é avaliada, em primeiro lugar, relativamente a um texto literário, e só depois se apresentam textos não literários, possuindo a avaliação da compreensão deste tipo de textos um peso menor.

Será importante salientar o grau de continuidade existente entre as opções realizadas nas provas de aferição e as provas de exame, uma vez que o texto literário e os textos não literários têm um peso semelhante nos dois tipos de provas. Esta continuidade configura a existência de linhas de orientação bem definidas no que concerne ao tipo de textos que devem ser abordados e avaliados o âmbito da disciplina de Português. Assim, as provas de aferição e de exame parecem assumir o estatuto de documentos orientadores de referência coerentes com as opções do currículo oficial, podendo funcionar como bússola para as práticas pedagógicas dos docentes de Português.

1.2. Avaliação interna: exames de escola, provas globais e testes periódicos.

Passemos agora à observação dos resultados obtidos no que concerne aos testes realizados ao nível da avaliação interna.

A análise **das provas de exame realizadas ao nível da escola** permitiu a obtenção de resultados bem diferentes daqueles que obtivemos em relação às provas efectuadas ao nível da avaliação externa. Atente-se no quadro abaixo apresentado.

Quadro 6

Tipos de texto presentes nos Exames de Escola	
Tipo de texto	%
Narrativos	0
Poesia	83,3
Dramáticos	16,7
Trad. P.Oral	0
B.D.	0
Inf. Met	0
Inf. Divulg	0
Imprensa	0
Outros	0

Fazendo uma análise detalhada dos dados apresentados, constatamos que todas as provas apresentam apenas um texto e que todos eles são textos literários, representando os

textos da categoria “Poesia” 83,3% e os textos da categoria “Dramáticos” 16,7%. Para além de não haver textos não literários nestas provas de exame, é de destacar a opção pela utilização quase exclusiva de textos poéticos. Esta opção pelos textos poéticos está certamente relacionada com a posição que ocupa no corpus literário do programa do 9º ano o poema épico “Os Lusíadas”. O cânone literário assume grande importância ao nível das práticas pedagógicas, o que resulta não só das indicações de leitura presentes no programa de Português do 9ºano, mas também de toda uma tradição escolar que institui o texto literário como aquele que congrega em si a riqueza dos significados e a correcção formal, que o transformam num modelo a seguir. Saliente-se a presença, embora menos significativa, do texto dramático, mais concretamente, dos autos vicentinos, o que se enquadra no que atrás foi referido sobre a importância do texto e cânone literários. Estes dados confirmam aqueles que são apresentados por Cardoso (2005) em que “Os Lusíadas” e os autos vicentinos ocupam lugar de destaque nos testes e provas globais realizados ao nível do 9º ano, representando Camões e Gil Vicente 73,3% dos autores presentes nos testes de avaliação e 58,2% dos autores presentes nas provas globais (p.114).

A ausência de quaisquer textos não literários poderá significar uma desvalorização do estatuto deste tipo de textos no âmbito das práticas pedagógicas e avaliativas da disciplina de Português. Com efeito, se a selecção dos textos que integram as provas de exame reflecte as opções dos docentes relativamente ao que consideram ser mais importante no conjunto dos tipos de textos que integram o programa, a ausência de textos informativos, de imprensa, banda desenhada, etc., parece indicar que estes textos têm claramente um papel secundário nas actividades pedagógicas realizadas na disciplina de Português. Esta valorização do texto literário poderá certamente resultar numa especialização do aluno na leitura deste tipo de texto, não favorecendo a aquisição de competências de leitura que lhe permitam lidar com o texto escrito dentro e fora da escola, usando as suas capacidades conforme o contexto comunicativo, os objectivos da leitura e a natureza dos próprios textos.

Passaremos, agora, à apresentação e análise dos resultados obtidos no que respeita às **provas globais** realizadas nas escolas. Foram considerados dois períodos cronológicos, correspondendo o primeiro às provas realizadas até à data de realização da primeira prova

de aferição (2002), enquanto o segundo diz respeito aos dois anos lectivos seguintes. Atente-se nos dados expressos no **quadro 7**.

Quadro 7

Tipos de texto presentes nas Provas Globais					
Até 2001-2002			2002-2003 e 2003-2004		
Tipo de texto	Nº	%	Tipo de texto	Nº	%
Narrativos	2	7,4	Narrativos	1	33,3
Poesia	22	81,5	Poesia	0	0
Dramáticos	3	11,1	Dramáticos	2	66,7
Trad. P.Oral	0	0	Trad. P.Oral	0	0
B.D.	0	0	B.D.	0	0
Inf. Met	0	0	Inf. Met	0	0
Inf. Divulg	0	0	Inf. Divulg	0	0
Imprensa	0	0	Imprensa	0	0
Outros	0	0	Outros	0	0

No que se refere às provas elaboradas até ao ano lectivo 2001-2002, os textos literários representam a totalidade dos textos presentes nas provas globais, não havendo qualquer utilização de textos não literários neste tipo de teste escrito.

Quanto à distribuição dos **textos literários** pelos três géneros, o texto poético assume uma posição hegemónica, o que parece confirmar o estatuto conferido ao poema épico “Os Lusíadas”, que já havíamos constatado relativamente aos dados obtidos na análise dos exames de escola. O texto dramático e o texto narrativo são utilizados num número mais reduzido de provas, o que os coloca num plano secundário enquanto objecto usado para a avaliação da compreensão da leitura neste período cronológico. Contudo, estes dois tipos de texto acabam por assumir um papel de destaque nas provas globais elaboradas nos anos lectivos 2002-2003 e 2003-2004, não se registando a opção pelo texto poético. Note-se, no entanto, que o número de provas respeitantes ao segundo período cronológico é muito mais reduzido do que as que correspondem ao primeiro período, pelo que esta variação não terá um valor significativo.

Estes dados confirmam que o texto narrativo tem um peso muito reduzido no que diz respeito às provas de avaliação global, o que terá certamente a ver com o corpus textual sugerido para leitura orientada no programa do 9º ano. Com efeito, a presença de autores como Camões e Gil Vicente, cujo estatuto de autores de referência é incontestável no âmbito do cânone da Literatura Portuguesa, acaba por relegar para um plano secundário

todos os restantes autores, pelo que os docentes de Português elegem como textos de referência para as provas escritas o texto épico camoniano e os autos vicentinos.

No que diz respeito aos **textos não literários**, verificamos novamente que não têm qualquer representatividade nas provas globais, estando ausentes das mesmas. Conforme já vimos anteriormente, o estatuto do texto literário reduz grandemente a importância atribuída aos outros tipos de texto, o que se reflecte na sua exclusão das práticas de avaliação no final do 3º ciclo do ensino básico. Os textos literários serão, assim, considerados os mais adequados para a avaliação da compreensão da leitura, pelo que, em consequência, pode-se concluir que os docentes de Português não atribuem valor significativo aos textos de imprensa, banda desenhada, informativos metalinguísticos, etc. Estes dados coincidem com os obtidos por Cardoso (2005), no que diz respeito à presença de textos não literários em testes e provas globais do 9º ano, já que se confirma a total ausência deste tipo de textos (p.106). Esta postura contrasta com as opções feitas ao nível da avaliação externa, onde os textos não literários são considerados importantes e adequados para a avaliação das competências de leitura dos alunos/leitores.

Em termos globais, constata-se que, embora haja diferenças entre os dois períodos cronológicos relativamente ao peso dos diferentes géneros literários, há uma presença hegemónica dos textos literários nas provas globais, uma vez que não se regista a presença de qualquer texto não literário neste tipo de prova.

Fazendo uma análise comparativa com as opções realizadas ao nível das provas de aferição, constatamos que a ausência total de textos não literários contrasta com as escolhas feitas ao nível da avaliação externa, onde os textos não literários representam 42,8% do total dos textos apresentados. Esta ausência dos textos não literários nas provas globais realizadas após a primeira prova de aferição permite-nos considerar que continua a haver uma desvalorização deste tipo de textos no âmbito da disciplina de Português e que, por outro lado, não parece haver qualquer influência das opções em termos de escolha de textos feitas ao nível da avaliação externa sobre as práticas avaliativas realizadas ao nível da escola, seja em relação às provas globais, seja em relação aos exames. O mesmo acontece relativamente ao número de textos presentes nas provas, uma vez que, se nas provas anteriores à prova de aferição de 2002 apenas quatro provas globais apresentavam dois textos, nas provas globais posteriores apenas se apresenta um texto para avaliar as competências de leitura dos alunos.

Em suma, a análise dos resultados referentes às **provas globais** e de **exame de escola** permite concluir que haverá uma centralização das práticas pedagógicas nos textos literários e, dentro destes, nalguns textos considerados canónicos, o que contrasta com os dados relativos às provas de aferição e de exame nacional, onde existe uma maior variedade de tipologias textuais e não se dá especial atenção às obras dos vultos mais proeminentes da Literatura Portuguesa. Assim, enquanto a realidade das práticas avaliativas escolares parece apontar para a formação de leitores especialmente preparados para lidar com textos literários de referência, as linhas oficiais sugerem uma abordagem da leitura mais abrangente e diversificada e, por isso, mais ligada às exigências colocadas aos alunos na sua vida quotidiana.

Passaremos, agora, à análise das escolhas de textos efectuadas pelos docentes de Português do 9ºano relativamente aos **testes periódicos** e que estão sintetizadas no **quadro 8**.

Quadro 8

Tipos de texto presentes nos testes periódicos				
Tipos de Texto	Anos Lectivos			
	Até 2001-2002	2002-2003 2003-2004	2004-2005	2005-2006
Narrativos	13,3	7,7	33,4	21,7
Poesia	46,7	61,6	11,1	43,4
Dramáticos	40,0	30,7	44,4	21,7
Trad. P.Oral	0	0	0	0
B.D.	0	0	0	0
Inf. Met	0	0	0	0
Inf. Divulg	0	0	0	0
Imprensa	0	0	11,1	4,4
Outros	0	0	0	8,8

Os resultados obtidos, sendo ligeiramente diferentes nos dois últimos anos lectivos considerados, são, numa forma global, semelhantes àqueles que obtivemos relativamente às provas globais e exames realizados ao nível da escola, uma vez que há uma preponderância dos textos literários e a escolha de textos não literários continua a ser muito reduzida, embora já ocorra, o que acontece pela primeira vez no ano lectivo de 2004-2005, ano em que acontece o primeiro exame nacional.

Como podemos constatar, as tendências que até agora identificámos são bem claras na distribuição dos dados. Os textos literários predominam hegemonicamente e o peso dos diferentes géneros indicia a importância atribuída aos textos camonianos e vicentinos já referida. No entanto, a partir do ano lectivo de 2004-2005, surgem integrados nos testes periódicos textos de imprensa e outros, o que parece ter uma importância significativa na nossa análise.

Procedendo a uma observação mais pormenorizada dos dados, podemos observar algumas variações com significado. Assim, é notório que os textos pertencentes ao género narrativo assumem uma maior importância a partir do ano lectivo 2004-2005, o que poderá ser interpretado como uma ligeira desvalorização dos textos canónicos, possivelmente devido à influência da anunciada realização de uma prova de exame nacional no final do ano lectivo. Na verdade, a existência de uma prova de exame nacional certamente terá levado os docentes a olhar com mais atenção as provas de avaliação externa – ainda que de avaliação aferida – que se haviam realizado até então, o que lhes terá permitido constatar que as escolhas de textos para a avaliação das competências de leitura não eram as mesmas que ocorriam ao nível da avaliação interna, procurando proceder a ajustes.

A introdução de textos não literários a partir do ano lectivo 2004-2005 parece confirmar a alteração ocorrida nas opções feitas pelos docentes de Português no que diz respeito à escolha de textos, já que a presença de textos não literários é habitual nas provas realizadas pelo Ministério da Educação. A presença de textos não literários, nomeadamente, textos de imprensa e da categoria “Outros”, poderá estar associada ao facto de os testes periódicos não serem de carácter global, mas antes incidirem sobre conteúdos programáticos respeitantes a períodos de tempo curtos, pelo que a sua integração poderá resultar da sua abordagem nas práticas pedagógicas em momentos específicos, embora se deva considerar que existe influência das provas de avaliação externa sobre as provas de

avaliação interna, uma vez que apenas surgem integrados em testes elaborados nos anos lectivos em que ocorreram os exames nacionais do 9º ano.

Através desta análise diacrónica, podemos constatar alguma influência da avaliação externa sobre a avaliação interna, pelo que, mais do que o próprio currículo oficial, parece ser a avaliação externa a instituir o que deve ser ensinado e avaliado, pressionando os docentes a orientarem as suas práticas pedagógicas de acordo com as linhas detectáveis nos exames e provas de aferição oficiais. Contudo, será importante salientar que, no essencial, as opções dos docentes se mantêm, continuando a privilegiar os textos literários como objecto para verificar a avaliação da compreensão da leitura. Esta ligeira mudança é compreensível, uma vez que as alterações de hábitos não ocorrem bruscamente. Com efeito, perante uma tradição secular que instituiu os textos canónicos da Literatura Portuguesa como os objectos “ideais” para a aprendizagem da compreensão da leitura, qualquer mudança só poderá ocorrer lenta e progressivamente.

1.3. Análise comparativa global.

Efectuaremos, neste momento, uma síntese dos resultados obtidos em todos os tipos de provas escritas e nos diferentes períodos cronológicos, para traçarmos uma panorâmica geral da análise que fizemos para cada tipo de prova e período de tempo. A evolução das opções feitas ao nível da avaliação externa e interna pode ser observada no quadro 9.

Quadro 9

Tipos de texto presentes nas provas de avaliação													
Provas de Aferição		Exames do M.E.		Provas Globais			Exames Escola		Testes Periódicos				
Tipo de texto	%	Tipo de texto	%	Tipo de texto	Até 01-02	02-04	Tipo de texto	%	Tipo de texto	Até 01-02	02-04	04-05	05-06
Narrativos	28,6	Narrativos	37,5	Narrativos	7,4	33,3	Narrativos		Narrativos	13,3	7,7	33,3	21,7
Poesia	14,3	Poesia	25,0	Poesia	81,5	0	Poesia	83,3	Poesia	46,7	61,6	11,1	43,4
Dramáticos	14,3	Dramáticos		Dramáticos	11,1	66,7	Dramáticos	16,7	Dramáticos	40,0	30,7	44,4	21,7
Trad. P.Oral		Trad. P.Oral		Trad. P.Oral			Trad. P.Oral		Trad. P.Oral				
B.D.		B.D.		B.D.			B.D.		B.D.				
Inf. Met		Inf. Met		Inf. Met			Inf. Met		Inf. Met				
Inf. Divulg	42,8	Inf. Divulg		Inf. Divulg			Inf. Divulg		Inf. Divulg				
Imprensa		Imprensa	25,0	Imprensa			Imprensa		Imprensa			11,2	4,4
Outros		Outros	12,5	Outros			Outros		Outros				8,8

Tendo por base os dados do **quadro 9**, podemos concluir que existe um claro contraste entre o tipo de textos que integram as provas elaboradas pelo Ministério da Educação e aqueles que surgem nas provas elaboradas nas escolas em questão. Com efeito, a presença hegemónica dos textos literários nas provas globais e exames de escola contrasta com a utilização considerável de textos não literários nas provas que integram a avaliação externa. Esta situação está associada, conforme já referimos, ao peso dos textos canónicos da Literatura Portuguesa que fazem parte do programa do 9º ano de escolaridade, uma vez que os autos vicentinos e o poema épico de Camões são presença quase obrigatória nas provas de âmbito global que as escolas elaboram. Contribui também para esta situação o estatuto menor conferido aos textos não literários que a tradição escolar instituiu.

Note-se que, em termos dos géneros literários, há uma ligeira valorização do texto narrativo nos testes periódicos dos dois últimos anos lectivos considerados, o que parece configurar uma diminuição do peso dos textos canónicos já referidos.

A utilização de textos de imprensa, de divulgação e de outras tipologias nos exames nacionais e provas de aferição acaba, contudo, por legitimar a sua utilização nas provas realizadas nas escolas, facto que se pode constatar nos valores relativos aos dois últimos períodos cronológicos respeitantes aos testes periódicos, os quais indiciam uma mudança, ainda que tímida, nas escolhas dos docentes de Português, que passam a incluir textos de imprensa e de outras tipologias nos seus testes. Esta ligeira alteração (uma vez que estes textos representam apenas cerca de 12% do total dos textos), associada a uma valorização do texto narrativo, sugere que existe, de facto, uma influência da avaliação externa sobre a avaliação interna, a qual, sendo um reflexo das práticas pedagógicas realizadas pelos professores de Português, parece ser um sinal de que as opções dos docentes estarão a sofrer alterações devido à pressão dos exames, uma vez que são visto como pontos de referência para quem aplica o currículo.

2. Incidência das questões nas estruturas textuais

Para além dos tipos de textos, propusemo-nos também analisar as provas de avaliação escrita em termos da incidência das suas questões nas estruturas textuais. Esta

análise é significativa na medida em que as opções feitas a este nível, tanto pelos professores como pelo Ministério da Educação, traduzem o seu pensamento sobre os aspectos textuais que devem ser valorizados nas actividades realizadas em torno da leitura.

2.1. Avaliação externa: provas de aferição e exames nacionais

Passando à análise dos dados resultantes do nosso trabalho no que diz respeito às **provas de aferição** realizadas pelo M. E., obtivemos os resultados constantes do seguinte quadro:

Quadro 10

Incidência das questões nas estruturas textuais

Estruturas textuais		PA	EN
Nível	Fonológico-grafemático	0	0
	Léxico-gramatical	0	0
	Semântico-pragmático	85,3	97,9
Forma	Tipológica	8,8	0
	Estilístico-retórico	5,9	2,1
Âmbito	Local	61,8	85,7
	Global	38,2	14,3

No que se refere às **provas de aferição**, podemos constatar que a maioria das questões incide sobre aspectos relacionados com o significado dos testes, havendo algumas questões (14,7% do total) que abordam os aspectos formais dos textos, assumindo maior importância os aspectos associados à tipologia dos textos analisados do que os que dizem respeito ao estilo e às figuras de retórica. Quanto aos níveis “Fonológico-grafemático” e “Léxico-gramatical”, as questões constantes das provas de aferição não incidem sobre os mesmos.

Estes dados sugerem a existência de uma perspectiva por parte de quem elabora as provas de que os alunos deste nível de escolaridade - 9º ano de escolaridade – possuem já competências que lhes permitam compreender um texto e recriar os seus significados de

uma forma desenvolta e fluente. Uma vez que existirá uma fluência de leitura e um sentido crítico que permitem uma apreciação pessoal dos textos, a avaliação da compreensão da leitura incide essencialmente sobre os aspectos semântico-pragmáticos, pondo de parte qualquer preocupação com a avaliação de conteúdos relativos aos níveis fonológico-grafemáticos e léxico-gramaticais. Note-se que é dado algum espaço à avaliação dos aspectos formais dos textos, embora a importância atribuída seja muito mais reduzida. Contudo, a sua presença estará relacionada com o facto de os alunos, para apreenderem com mais profundidade e rigor os significados dos textos, terem de conhecer os aspectos formais dos mesmos, sobretudo no que diz respeito aos textos literários, cuja textura semântica se enriquece através do aproveitamento das potencialidades disponibilizadas pela materialidade dos signos linguísticos e através das características tipológicas de cada texto.

De uma forma global, há uma preocupação preponderante em avaliar se os alunos compreenderam o que o texto “diz”, ou seja, os significados que dele emanam e podem ser descobertos, em detrimento dos aspectos formais do texto, não havendo uma grande preocupação em avaliar os conhecimentos que os alunos possuem sobre a forma “como o texto diz”.

No que diz respeito à categoria “Âmbito”, as questões incidem maioritariamente sobre elementos bem localizados do texto, embora haja itens que requeiram do aluno uma análise da globalidade do texto. Uma vez que se pretende averiguar o grau de compreensão do texto que o aluno possui, é natural que as questões recaiam sobre porções bem delimitadas do mesmo, procurando saber-se se o aluno compreendeu um ou outro aspecto que pode ser ambíguo ou menos fácil de interpretar por parte de um leitor menos competente. Obviamente, há questões formuladas com o intuito de verificar a compreensão do significado global dos textos, pois há a possibilidade de o aluno compreender alguns aspectos parcelares, mas não conseguir relacionar as “peças do puzzle”, ficando com uma percepção incompleta e parcial.

Quanto aos dados respeitantes às **provas de exame** realizadas pelo Ministério da Educação, podemos considerar que as opções relativas à incidência dos itens sobre as estruturas textuais detectadas nas provas de aferição se mantêm, de uma forma geral, neste tipo de prova da avaliação externa.

Repare-se que a incidência das questões sobre os aspectos semânticos dos textos é quase total, ocorrendo em 97,9% das questões apresentadas nos exames nacionais do 9º ano. Saliente-se que apenas uma questão aborda os aspectos formais do texto, estando associada à categoria “Estilístico-retórica”. Estes resultados reforçam o que referimos já em relação às provas de aferição, o que, conforme vimos já em relação aos tipos de texto, configura a existência de uma concepção “oficial” sobre a leitura e o perfil de leitor que se corporiza de uma forma coerente e contínua nas diferentes provas de avaliação externa elaboradas. Comparando estes dados com os relativos às provas de aferição, nota-se um reforço da importância atribuída aos aspectos semânticos em detrimento das características formais do texto. Com efeito, a reduzida incidência sobre a categoria “Estilístico-retórica” (2,1%), há a acrescentar a inexistência de questões sobre os aspectos tipológicos do texto. É de realçar novamente a ausência de questões sobre os níveis “Fonológico-grafemático” e “Léxico-gramatical”, o que estará associado ao nível de escolaridade dos alunos e ao tipo de textos apresentado, pois, como já dissemos a propósito do nível “Fonológico-grafemático”, este estará mais associado a tipos de texto como os de poesia visual. Estas opções enquadram-se na perspectiva a que já aludimos de que o importante é avaliar a compreensão do aluno em relação ao que o texto diz e não relativamente à forma como diz, desvalorizando-se igualmente os conhecimentos sobre o texto que o aluno possa possuir.

No que diz respeito ao âmbito das questões, há nos exames também uma tendência para verificar a compreensão da leitura relativamente a segmentos textuais bem localizados, diminuindo o número de questões que implicam uma análise global do texto. A linguagem dos textos literários exige um grau de domínio das competências de leitura bastante elevado, pelo que se compreende que a avaliação da leitura incida sobre aspectos particulares e bem delimitados, procurando verificar a profundidade e extensão da descoberta de significados efectuada pelos alunos.

Em suma, a análise que efectuamos relativamente às **provas de avaliação externa** permite-nos concluir que existe por parte de quem estipula o “currículo oficial” a concepção de leitura como um trabalho de descoberta dos significados do texto onde os aspectos formais devem ter um valor secundário. Nesse sentido, considera-se mais importante do que ter conhecimentos sobre as tipologias textuais, história da literatura, língua, etc., possuir uma competência de leitura que permita a compreensão dos significados dos textos com que o aluno/leitor se depara.

2.2. Avaliação interna: provas globais, exames de escola e testes periódicos

Feita a análise dos dados que se referem às provas inseridas na avaliação externa, apresentaremos agora os dados relativos à análise das provas escritas elaboradas ao nível da avaliação interna. Começamos por analisar os resultados respeitantes aos exames de escola, expressos no quadro 11:

Quadro 11

Incidência das questões nas estruturas textuais

Exames de Escola		
		%
Nível	Fonológico-grafemático	0
	Léxico-gramatical	5,1
	Semântico-pragmático	45,8
Forma	Tipológica	39%
	Estilístico-retórico	10,1
Âmbito	Local	59,3
	Global	40,7

Os dados relativos aos exames realizados indiciam que os aspectos formais dos textos são alvo de maior preocupação por parte dos docentes de Português. Com efeito, embora muitas das questões incidam sobre os significados do texto (45,8%), note-se que os conhecimentos relacionados com a tipologia dos textos e os seus aspectos estilístico-retóricos são avaliados em 49,1% das questões analisadas. Esta valorização das características formais do texto insere-se numa tradição das práticas pedagógicas em que, a par da descoberta dos significados que emanam do texto, há uma grande preocupação em dotar os alunos de conhecimentos sobre os textos analisados, tanto em termos das suas características formais como dos seus contextos histórico-literários. Frequentemente, mais do que compreender o que o texto diz, os docentes preocupam-se em ensinar os alunos a identificar figuras de estilo ou a detectar as informações textuais que permitem definir as categorias tipológicas dos textos em causa. Assim, é compreensível que surjam questões em que se peça simplesmente para identificar o estatuto do narrador, sem que se procure, por exemplo, mostrar em que medida é que esse mesmo estatuto pode afectar a forma e a

substância do que é dito. O mesmo sucede quando se pede a um aluno que identifique a figura de estilo presente em determinado segmento textual, sem que haja a preocupação em avaliar se o aluno percebeu o significado da sua utilização e a sua contribuição para a riqueza semântica e formal do texto.

No que diz respeito aos restantes níveis textuais, saliente-se a existência de questões sobre o nível “Léxico-gramatical”, embora com uma representatividade muito reduzida. O nível “Fonológico-grafemático”, conforme constatámos em relação aos testes da avaliação externa, não é alvo da avaliação por parte dos docentes o que, como já referimos, estará associado ao nível etário dos alunos e às características dos próprios textos.

No que concerne ao âmbito local ou global das questões, as mesmas incidem maioritariamente sobre elementos bem localizados do texto, procurando testar-se a compreensão da leitura efectuada pelo aluno relativamente a aspectos específicos do texto. Contudo, as questões que exigem do aluno/leitor um movimento de análise sobre a globalidade do texto têm uma representatividade significativa. Este facto estará ligado à maior importância dada aos aspectos formais do texto, nomeadamente, aos aspectos tipológicos, em que a identificação das categorias tipológicas de cada texto implica uma análise do texto no seu todo. O facto de muitas questões focarem a sua atenção sobre o que se diz sobre o texto, ou seja, sobre o contexto histórico-literário da sua elaboração e as suas características formais, estará igualmente associado a este âmbito global de muitas questões em que, esquecendo-se quase totalmente do texto concreto que o aluno tem à sua frente, se lhe pede que mobilize conceitos e conhecimentos previamente adquiridos. Esta situação estará também ligada à já referida preferência dada pelos docentes que leccionam o 9º ano a textos canónicos cujas características específicas e enquadramento histórico são alvo de especial atenção por parte dos docentes, que se reflectem na elaboração das provas que pretendem avaliar o trabalho efectuado na aula.

Passemos, agora, à apresentação e análise dos resultados que obtivemos em relação às provas globais e que constam do **quadro 12**.

Quadro 12

Incidência das questões nas estruturas textuais

Provas Globais			
		Até 2001-2002	2002-2003 e 2003-2004
		%	%
Nível	Fonológico-grafemático	0	0
	Léxico-gramatical	0,8	0
	Semântico-pragmático	56,5	57,9
Forma	Tipológica	31	36,8
	Estilístico-retórico	11,7	5,3
Âmbito	Local	66,9	63,1
	Global	33,1	36,9

Os resultados permitem-nos constatar que a maioria das questões incide sobre o nível “semântico-pragmático”, embora os aspectos formais sejam alvo de avaliação em cerca de 42,% dos itens das provas globais, havendo uma incidência residual de questões sobre o nível “léxico-gramatical”.

Note-se que, na sequência do que já referimos a propósito das provas de exame de escola, há uma presença muito significativa de questões sobre a tipologia, o estilo e as figuras de estilo presentes nos textos apresentados nas provas globais. Não obstante a maioria das questões incidir sobre os significados do texto, o que revela que há uma preocupação em avaliar o grau de compreensão do texto por parte do aluno, continua-se a atribuir uma relevância aos aspectos formais, o que não existe nas provas de avaliação externa. Esta deslocação de um número significativo de questões do âmbito dos significados do texto para os aspectos formais do mesmo confirma o que havíamos já notado em relação aos exames de escola, o que indicia que os docentes, nas suas práticas pedagógicas, consideram muito importante o domínio por parte dos alunos de conhecimentos sobre o texto, sobre as suas características formais, não valorizando efectivamente as estratégias de compreensão e descoberta dos significados que o texto contém.

No que diz respeito aos restantes níveis, “Fonológico-grafemático” e “Léxico-gramatical”, a sua avaliação nas provas globais é praticamente inexistente, pois, como já referimos, a pertinência da avaliação da compreensão da leitura nestes níveis depende do

uso de textos com características formais muito específicas, o que não acontece nas provas escritas de avaliação realizadas no 9º ano de escolaridade.

O âmbito das questões formuladas é maioritariamente local, apesar de o âmbito global também ser muito significativo. Estes dados, em consonância com os relativos aos exames de escola, estarão associados ao facto de, a par da avaliação da compreensão da leitura em termos dos significados do texto, se considerar importante avaliar os conhecimentos que o aluno possui sobre as características tipológicas e estilísticas do mesmo. Com efeito, as questões que se formulam para avaliar estes aspectos formais exigem, em muitos casos, um movimento de análise global do texto, em detrimento da análise minuciosa e bem localizada que as questões que incidem sobre o nível “Semântico-pragmático” exigem. Por isso, não será de estranhar que os valores relativos às questões que incidem sobre a tipologia sejam muito semelhantes aos valores que obtivemos para o âmbito global das questões. Esta quase coincidência ocorre tanto nas provas globais como nos exames de escola.

Fazendo uma análise comparativa dos dois períodos cronológicos considerados, procurando verificar se há alguma alteração nos anos lectivos imediatamente a seguir à data da primeira prova de aferição para o 9º ano, ou seja, 2002, verificamos que, globalmente, não há variações significativas. Assim, reparemos que as preferências dos aspectos sobre os quais incidem as questões se mantêm. Com efeito, o nível “semântico-pragmático” tem um valor muito aproximado, confirmando o seu papel de destaque, os aspectos relacionados com a tipologia dos textos surgem em segundo lugar, ao passo que as questões sobre os aspectos estilístico-retóricos aparecem a seguir, mas já com muito menos importância. Note-se que, no que diz respeito aos aspectos formais do texto, há uma evolução contraditória. Se, por um lado, a incidência das questões sobre os aspectos estilístico-retóricos diminui, o que poderia ser interpretado como uma influência das opções feitas nas provas de aferição, o mesmo não acontece em relação aos aspectos tipológicos, cujo aumento de importância contraria o que se verifica nas provas de aferição. Assim em relação aos aspectos formais, parece simplesmente haver uma deslocação e não uma diminuição da importância que lhes é atribuída.

As questões sobre o nível léxico-gramatical, que já apresentavam um valor residual, deixam mesmo de existir nas provas globais realizadas após a data da realização da

primeira prova de aferição, o que confirma a quase nula importância que lhe é atribuída no âmbito das actividades de avaliação da compreensão da leitura.

Quanto ao âmbito das questões, há uma ligeira variação que traduz um pequeno aumento das questões com um âmbito global, mas os valores relativos a estas duas categorias são muito semelhantes.

Os resultados da análise da variação cronológica dos dados obtidos sugerem que a introdução das provas de aferição não parece ter qualquer efeito sobre as práticas avaliativas realizadas ao nível da escola. Este facto terá a ver com as características da avaliação aferida, pois este tipo de avaliação, não tendo efeitos sobre o aproveitamento escolar dos alunos e sendo realizada em regime de anonimato, acaba por não ter um efeito de pressão sobre os mesmos, os professores e as escolas. Para além disso, a possível introdução de mudanças nas práticas pedagógicas não ocorre com muita rapidez, pelo que, só a médio prazo e com maior pressão externa, se processa algum efeito da avaliação externa sobre as práticas avaliativas dos docentes de Língua Portuguesa.

Observaremos, agora, os resultados que obtivemos relativamente aos **testes periódicos** realizados nas escolas e que constam do **quadro 13**. Refira-se que os diferentes períodos cronológicos considerados estão associados à realização das provas de aferição e dos exames nacionais, pelo que, para além de caracterizarem as opções dos docentes de Português em relação às estruturas textuais sobre as quais incidem as questões dos testes periódicos, os resultados permitem-nos detectar possíveis alterações nas práticas avaliativas das escolas.

Quadro 13

Incidência das questões nas estruturas textuais

		Testes Periódicos			
		Anos Lectivos			
		Até 2001-2002	2002-2003 e 2003-2004	2004-2005	2005-2006
Nível	Fonológico-grafemático	0	0	0	0
	Léxico-gramatical	0	0	0	0,7
	Semântico-pragmático	70,5	59,4	75,5	74,5
Forma	Tipológica	21,6	31,0	10,0	12,8
	Estilístico-retórico	7,9	9,6	14,5	12,0
Âmbito	Local	61,1	62,0	66,7	74,9
	Global	38,9	38,0	33,3	25,1

No que se refere aos testes periódicos, há uma incidência maioritária de questões sobre o nível “semântico-pragmático”, enquanto o nível “léxico-gramatical” apresenta um valor residual. As questões que incidem sobre aspectos formais representam entre 25% a 40% do total, conforme os anos lectivos considerados.

A atenção dada à avaliação da compreensão da leitura em termos dos significados do texto adquire uma importância inquestionavelmente prioritária, embora ainda haja uma preocupação razoável por parte dos docentes em verificar os conhecimentos dos alunos no tocante à tipologia e características estilístico-retóricas dos textos. Com efeito, apesar da diferença percentual existente entre as questões que incidem sobre os significados do texto e as que avaliam a compreensão dos seus aspectos formais, há ainda uma presença significativa de perguntas sobre a tipologia, as figuras de estilo e outros aspectos formais.

No que diz respeito ao **âmbito** das questões, os testes periódicos indiciam que há essencialmente um interesse em verificar o grau de compreensão que os alunos atingem em relação a segmentos bem localizados do texto, certamente relativamente a segmentos textuais cuja compreensão exige a posse de competências de leitura bem adquiridas por parte dos alunos. Com efeito, se um leitor menos competente poderá conseguir captar o essencial de qualquer texto, o mesmo já não acontecerá em relação a textos com uma textura semântica mais complexa, pelo que as questões incidem normalmente sobre segmentos do texto com maior grau de dificuldade em termos de compreensão. Os itens dos testes que requerem dos alunos um movimento global sobre o texto também continuam a ter uma presença significativa. Este tipo de questões de âmbito global surge, muitas vezes, associado à verificação dos conhecimentos dos alunos sobre as categorias tipológicas dos textos literários, embora também ocorra relativamente aos aspectos semântico-pragmáticos.

Cronologicamente, há uma clara evolução a partir do ano lectivo 2004-2005, ano em que se realiza o primeiro exame nacional, evolução essa que adquire os seguintes traços:

- há um reforço da percentagem de questões sobre o nível semântico-pragmático e correspondente diminuição das perguntas sobre os aspectos formais;
- as questões de âmbito local adquirem continuamente maior relevância.

Face a estes resultados, é possível concluir que os docentes de Português aproximam as suas práticas avaliativas das que são realizadas ao nível da avaliação externa. Apesar do peso que a tradição escolar possui, a avaliação externa parece operar uma mudança nas opções dos docentes, que se corporiza numa maior atenção sobre a textura semântica do texto em detrimento da verificação dos conhecimentos que o aluno possui sobre os aspectos tipológicos e estilístico-retóricos.

2.3. Análise comparativa global.

Como efectuamos em relação aos tipos de texto, iremos agora traçar uma panorâmica geral sobre os resultados obtidos nos diferentes tipos de provas e períodos cronológicos. Uma visão global das opções efectuadas externa e internamente no que concerne às estruturas textuais sobre as quais incidem as questões das provas escritas pode ser obtida através da análise do quadro que se segue.

Quadro 14

Incidência das questões nas estruturas textuais nas provas de avaliação										
Estruturas textuais		Provas de Aferição	Exames Nacionais	P. Globais		Exames de Escola	Testes Periódicos			
				Até 01-02	02-04		01-02	02-04	04-05	05-06
Nível	Fonológico-grafemático									
	Léxico-gramatical			0,8		5,1				0,7
	Semântico-pragmático	85,3	97,9	56,5	57,9	45,8	70,5	59,4	75,5	74,5
Forma	Tipológica	8,8		31	36,8	39%	21,6	31,0	10,0	12,8
	Estilístico-retórico	5,9	2,1	11,7	5,3	10,1	7,9	9,6	14,5	12,0
Âmbito	Local	61,8	85,7	66,9	63,1	59,3	61,1	62,0	66,7	74,9
	Global	38,2	14,3	33,1	36,9	40,7	38,9	38,0	33,3	25,1

Uma análise comparativa dos dados permite-nos constatar que existe uma diferença notória entre, por um lado, as provas de aferição e as de exame nacional e, por outro, as provas globais, exames de escola e testes periódicos, no que toca às estruturas textuais sobre as quais incidem as questões. Assim, enquanto nas provas de âmbito nacional as questões incidem de uma forma incisiva sobre os aspectos semânticos do texto, nas provas internas das escolas esta incidência não é tão forte, uma vez que as questões que abordam os aspectos de ordem formal representam entre 40 a 50 por cento do total. Contudo, é possível notar uma mudança nos dois últimos anos lectivos da nossa amostra e que correspondem aos anos lectivos em que se realizaram os exames nacionais. De facto, há um aumento da percentagem de questões que incidem sobre os aspectos semântico-pragmáticos e uma diminuição relativamente aos aspectos tipológicos e estilístico-retóricos, o que representa uma aproximação em relação aos valores que ocorrem nas provas elaboradas pelo Ministério da Educação. Também ao nível do âmbito das questões é notório um movimento de diminuição das questões que exigem um movimento global em detrimento das questões que requerem a análise de fragmentos textuais de extensão inferior à frase.

As mudanças que ocorreram nos dois últimos anos lectivos sugerem a existência de uma influência da avaliação externa sobre as provas elaboradas ao nível das escolas. Assim, a concepção de quem institui o currículo oficial de que a compreensão de um texto é essencialmente verificável através da avaliação da compreensão dos significados que emergem do texto e não dos seus aspectos formais parece assumir-se como ponto de referência e operar alterações na concepção tradicional dos professores. Com efeito, a ideia de que a análise de textos serve muitas vezes de pretexto para a avaliação de conhecimentos da disciplina de Língua Portuguesa que não estejam estritamente relacionados com a leitura e a interpretação dos sentidos do texto é posta em causa pelas provas oficiais, pelo que, “legitimados” e pressionados pelas provas de avaliação externa, os docentes estarão eventualmente a começar a dirigir a sua atenção para uma efectiva abordagem da leitura como uma actividade centrada na descoberta dos significados contidos nos textos.

3. Operações de leitura realizadas pelos leitores.

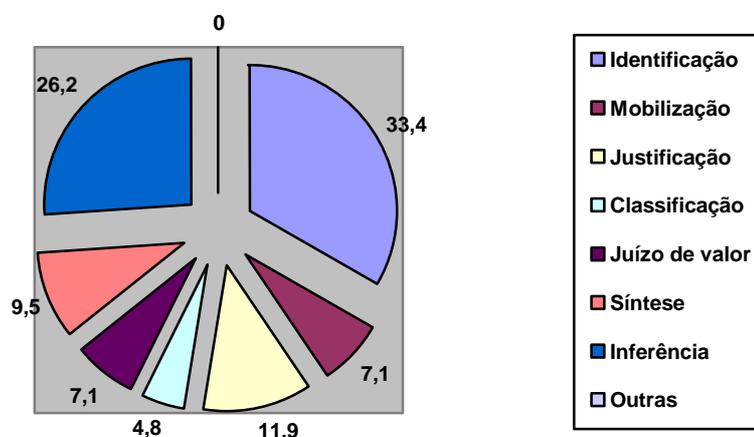
As concepções sobre a leitura e o perfil de leitor existentes nas escolas, onde se define o “currículo real”, e nas provas de avaliação externa, que supostamente apresentam as linhas que definem o “currículo oficial”, são detectáveis através das operações de leitura que os alunos têm de realizar para responder às questões constantes das provas. Assim, a ênfase colocada em determinadas operações de leitura em detrimento de outras deverá ser encarada como um sinal sobre as capacidades de leitura que se considera serem mais importantes, permitindo-nos construir um perfil de referência com base na análise das provas de avaliação.

Conforme temos vindo a fazer, começaremos por analisar os resultados que obtivemos relativamente às provas de avaliação externa e, posteriormente, observaremos os resultados que dizem respeito às provas respeitantes à avaliação interna.

3.1. Avaliação externa: provas de aferição e exames nacionais

A análise das **provas de aferição e exames nacionais** elaboradas pelo Ministério da Educação, no que diz respeito às operações de leitura, permitiu-nos obter os resultados que constam dos **gráficos 1 e 2**. Começaremos por analisar os dados relativos às **provas de aferição** e, em seguida, analisaremos os resultados respeitantes aos **exames nacionais**.

Gráfico 1
Operações de leitura nas Provas de Aferição



Quanto às **provas de aferição**, podemos constatar que a *identificação* e a *inferência* são as operações de leitura que os alunos são solicitados a realizar com mais frequência, ao passo que operações como *justificação*, *síntese*, *mobilização* e *juízo de valor* surgem em segundo plano. Note-se, igualmente, que a *classificação* é a operação de leitura menos solicitada nas provas de aferição.

A incidência neste tipo de prova de questões que exigem essencialmente um esforço de localização de informação que está implícita no texto ou a descoberta dos significados ocultos a partir de informação explícita indicia que se considera como essencial na compreensão da leitura a descoberta dos significados do texto, o que é coerente com a primazia dada ao nível semântico-pragmático neste tipo de provas. Compreender um texto será, assim, ser capaz de descobrir os seus significados, através de um processo interactivo entre o leitor e o texto, no qual o primeiro, em certa medida, reconstrói o segundo. O papel de destaque atribuído às operações de leitura *identificação* e *inferência* é um sinal de coerência, uma vez que nos textos programáticos se coloca em destaque o trabalho do leitor como um trabalho de descoberta dos significados, pressupondo o mesmo o domínio da capacidade de descodificação das cadeias grafemáticas.

A *justificação* é a operação de leitura que surge em terceiro lugar e nela solicita-se ao aluno que apresente as razões em que assenta a sua resposta. A importância dada a esta operação é compreensível, uma vez que a avaliação da compreensão da leitura exige, em determinado tipo de questões, que o aluno justifique a resposta dada. Com efeito, se, no que respeita à identificação, há questões a que o aluno pode responder mesmo com palavras que desconheça, quanto a questões que envolvam um esforço de inferência, mobilização e realização de juízos de valor, é necessária a verificação dos pressupostos em que o aluno se baseia para dar determinadas questões, verificando-se, através das razões indicadas, se o aluno efectivamente compreendeu o texto e seguiu um raciocínio lógico e coerente.

A *síntese* é uma operação que exige uma análise, escolha, generalização e organização de informação, distinguindo-se da *identificação* pelo trabalho de interpretação exigido e pela extensão do texto sobre que incide. A sua representatividade neste tipo de

provas é reduzida, estando associada à primazia atribuída às operações de *identificação* e *inferência* por quem elabora este tipo de provas.

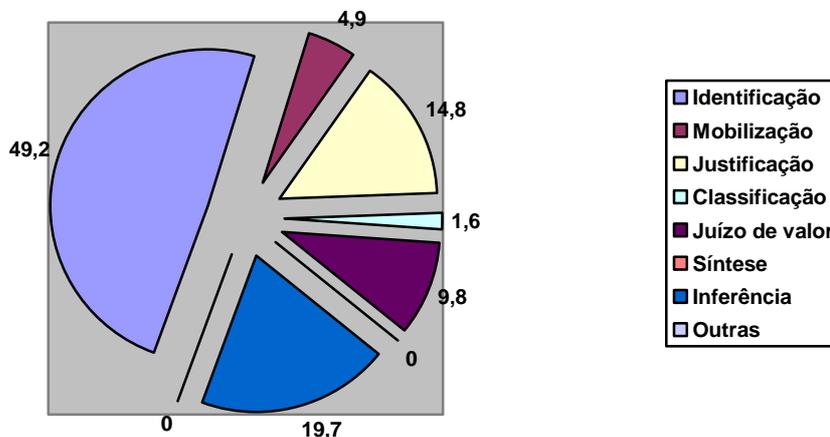
A mobilização dos conhecimentos que o aluno possui e a emissão de opiniões sobre o texto com base na sua experiência pessoal surgem num plano secundário, o que revela por parte de quem institui o “currículo oficial” que a avaliação da compreensão da leitura deve incidir essencialmente sobre a descoberta dos significados do texto e não sobre os conhecimentos prévios que o aluno possui.

A reduzida presença de questões que solicitem ao aluno a emissão de opiniões sobre o texto poderá ser interpretada de duas formas. Por um lado, podemos dizer que indicia uma desvalorização do trabalho do leitor enquanto construtor dos significados do texto, reservando-lhe o papel de mero descodificador. Por outro lado, numa perspectiva totalmente oposta, podemos igualmente considerar que o facto de as provas de aferição contemplarem a emissão de juízos de valor por parte do aluno/leitor significa a atribuição de alguma importância a este tipo de atitude perante o texto, importância essa reforçada pela exigência colocada por estas provas de critérios de correcção o mais objectivos possível, o que não permite a inserção de muitas questões de carácter subjectivo.

A operação de leitura *Classificação* é aquela que menos representatividade tem nas provas de aferição e ocorre sempre que se pede a explicitação de conceitos ou termos textuais. Esta operação de leitura é solicitada sempre que se pretende avaliar conhecimentos não directamente relacionados com a compreensão da leitura, mas antes com aspectos como as categorias da narrativa, figuras de estilo, noções de versificação, etc. A pouca importância atribuída denota uma desvalorização dos conhecimentos que o aluno possui sobre os textos e uma correspondente valorização das suas capacidades de compreensão dos significados do texto, o que contraria uma certa tradição escolar que coloca os conhecimentos sobre o texto em lugar de destaque.

A análise efectuada em relação aos **exames nacionais** do 9º ano que se realizaram após as provas de aferição confirma globalmente os resultados obtidos nas últimas, indiciando a existência por parte do Ministério de Educação de uma concepção bem definida que se materializa nos diferentes textos avaliativos que elabora. Vejamos, os resultados apresentados no **gráfico 2**.

Gráfico 2
Operações de leitura nos exames nacionais



Nas provas de exame, a operação de leitura *identificação* assume um papel de destaque, correspondendo a 49,2% das operações de leitura solicitadas. A *inferência* e a *justificação* surgem a seguir, embora tenham um peso muito mais reduzido no cômputo global, representando, respectivamente, 19,7% e 14,8%.

As questões que exigem ao aluno a emissão de juízos de valor correspondem a 9,8%, ao passo que a mobilização de conhecimentos é solicitada em 4,9% das questões apresentadas. Por último, se a *classificação* tem um valor residual (1,6%), a operação de leitura *síntese* não tem mesmo qualquer registo.

Uma interpretação dos resultados obtidos leva-nos a constatar a manutenção de algumas das tendências observadas em relação às provas de aferição. Com efeito, a presença de questões que exigem do aluno a localização de informações que estão explícitas no texto assume maior preponderância do que nas provas de aferição, reforçando o papel de destaque que já havíamos salientado. Esta preocupação prioritária em avaliar a compreensão dos significados do texto é acentuada pela importância atribuída às questões que exigem dos alunos um esforço interpretativo maior, pois a *inferência* surge em segundo lugar. Note-se que, no conjunto, as operações *identificação* e *inferência* correspondem a 68,9% do total, o que é um indício de que quem define o “currículo

oficial” considera que compreender um texto é, essencialmente, descobrir os seus significados, tanto os que estão explícitos como aqueles que estão ocultos e correspondem aos “não-ditos” do texto, pelo que, nas provas de avaliação, se devem privilegiar as questões associadas a esta descoberta dos significados.

A verificação da compreensão dos significados do texto tem associada a si a operação *justificação*, já que, em relação a determinadas questões, se pede ao aluno que apresente as razões em que assenta a sua resposta, pretendendo-se verificar se há uma verdadeira compreensão do texto ou uma mera apresentação intuitiva de informações.

A opinião do leitor sobre os textos assume um papel significativo nestas provas, pois continua a considerar-se importante saber o que pensa o aluno sobre o texto. A presença pouco expressiva de questões que façam apelo à subjectividade do leitor estará relacionada com a necessidade de definir critérios de correcção o mais objectivos possível, pelo que a existência de questões que implicam a realização da operação de leitura *juízo de valor* é já um facto que demonstra a considerável importância dada ao leitor como construtor dos significados do texto.

A mobilização de conhecimentos por parte do aluno é exigida num reduzido número de questões, enquanto a operação de leitura *classificação* tem uma presença mínima, o que aponta para a desvalorização dos conhecimentos sobre os textos, ou seja, sobre os aspectos tipológicos e estilístico-retóricos, muitas vezes colocados em lugar de destaque nas práticas pedagógicas ao nível da sala de aula.

Por último, a operação de leitura *síntese* não é solicitada nas provas de exame, o que, ao contrário do que acontece nas provas de aferição, parece sugerir que há uma preocupação maior em verificar a compreensão de segmentos textuais bem localizados em detrimento da compreensão de segmentos mais amplos, que exigem uma análise, escolha, generalização e organização de informação.

Em suma, pode concluir-se que, partindo da análise das provas realizadas no âmbito da avaliação externa, existe um perfil de leitura e de leitor que assenta nas seguintes linhas:

- concepção da leitura como descoberta dos significados explícitos e inferíveis do texto, detectável através do predomínio das operações de leitura *identificação* e *inferência*.
- necessidade de verificação das respostas dadas, para confirmação de uma efectiva compreensão do texto;

- relativa importância atribuída ao sentido crítico e papel activo do aluno/leitor implícita na presença de questões que requerem a emissão de juízos de valor e a inferência de significados;

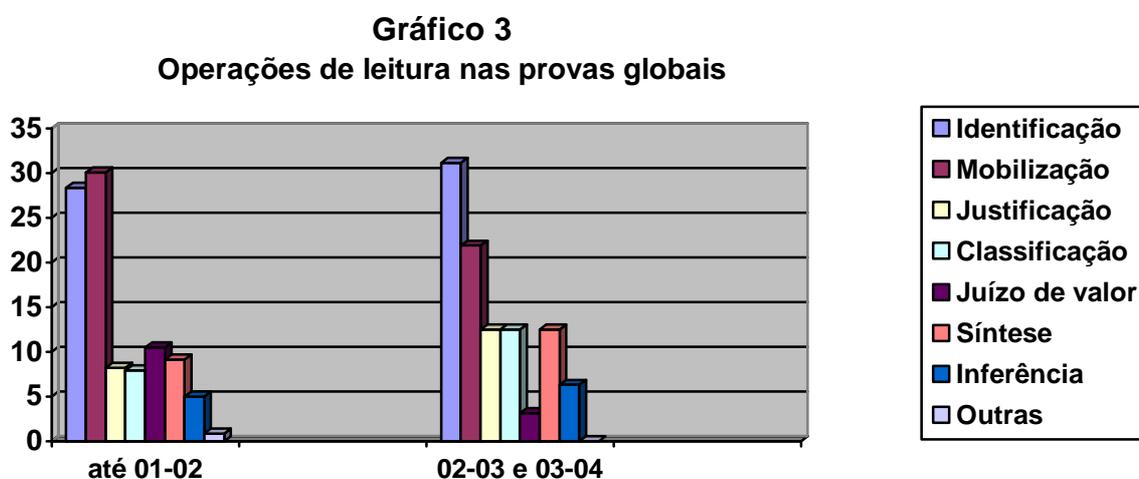
- desvalorização dos conhecimentos do aluno/leitor sobre o texto, indiciada pela pouca presença de questões que exigem a *mobilização* de conhecimentos e requerem a *classificação*;

- valorização da avaliação da compreensão em relação a fragmentos inferiores à frase.

3.2. Avaliação interna: provas globais, exames e testes periódicos.

Concluída a apresentação dos resultados relativos à análise das provas de avaliação que integram a avaliação externa, passaremos, agora, à apresentação dos dados respeitantes às provas escritas elaboradas no âmbito da avaliação interna.

A análise das **provas globais** efectuadas na escola permitiu-nos obter os resultados constantes do gráfico 3:



Os resultados relativos às provas globais revelam um contraste relativamente às provas de aferição e exames nacionais no tipo de operações de leitura que os alunos têm de fazer para responder às questões. Note-se a importância atribuída à *mobilização*, operação de leitura que está associada aos conhecimentos que o aluno possui sobre a língua, a literatura e o mundo e aos quais recorre na interpretação dos textos. Esta incidência sugere que a resposta às questões formuladas exige fundamentalmente o recurso a informações que não estão no texto ou que, estando parcialmente no texto, têm de ser complementadas com o que o aluno aprendeu na aula. O valor atribuído a esta operação de leitura está em consonância com o peso atribuído aos aspectos tipológicos e estilístico-retóricos nas provas globais, embora as questões relacionadas com os significados do texto também possam exigir a mobilização de conhecimentos prévios.

A *identificação* de informação explícita no texto é importante nas provas globais, mas, não sendo predominante, indicia que a avaliação da compreensão da leitura não privilegia a descoberta dos significados, canalizando o trabalho de interpretação para os aspectos formais ou para as informações sobre o texto. A pouca representatividade da *inferência*, operação em que o aluno precisa de descobrir o que não é dito, mas é passível de ser inferido, confirma a tendência para a desvalorização da descoberta dos significados do texto como actividade principal.

As restantes operações de leitura – justificação, classificação, juízo de valor e síntese – representam entre cerca de 37% do total de operações de leitura. O peso destas operações, não sendo muito significativo, permite fazer algumas observações. Assim, é natural a presença de questões em que se peça ao aluno/leitor que indique as razões em que assentam as suas respostas, pelo que a *justificação* parece surgir com um valor dentro do expectável. A *classificação* ocorre sobretudo em relação a questões que têm a ver com os aspectos formais do texto, pelo que a sua ocorrência em testes de avaliação interna das escolas corresponde à própria valorização atribuída a estes aspectos nas práticas pedagógicas. No que diz respeito à operação de leitura *síntese*, apresenta um valor semelhante ao registado nas provas de aferição, o que sugere que corresponderá simplesmente à presença de algumas questões de âmbito global, que exigem do aluno uma análise, escolha, generalização e organização de informação, não tendo significado especial a sua presença. Por último, a emissão de *juízos de valor* ocorre com uma frequência também semelhante à verificada nas provas de avaliação externa, o que sugere a

ideia de que há um certo espaço de subjectividade, pelo que, dentro da objectividade e rigor dos critérios de avaliação, há algum espaço de manobra para que o aluno possa emitir opiniões sobre os textos e relacionar os textos com os seus conhecimentos e vivências pessoais, reservando-se-lhe algum espaço de participação activa na construção dos significados do texto. Contudo, é importante salientar que, em muitas das questões formuladas, a emissão de juízos de valor é muito condicionada pelo próprio saber escolar, que define claramente as opiniões “possíveis” e “aceitáveis”.

Fazendo uma **análise comparativa entre os dois períodos cronológicos definidos**, verificamos que, no essencial, se mantêm inalteradas as opções efectuadas pelos docentes de Português.

Repare-se que há um aumento ao nível das operações de leitura *identificação* e *inferência*, mas o acréscimo de importância é muito reduzido. Saliente-se que, no conjunto, estas duas operações de leitura representam 37,5% do total de operações no período dos anos lectivos 2002-2003 e 2003-2004, período esse em que se realizam já as provas de aferição, onde estas duas operações correspondem a quase 60%. A ligeira alteração verificada em relação a estas operações não tem, por isso, significado, pelo que não parece haver qualquer impacto significativo por parte da avaliação externa sobre as práticas avaliativas internas.

A *mobilização* regista uma variação entre os dois períodos, diminuindo 8,2%, o que poderá significar uma desvalorização de actividades de compreensão do texto que exijam o recurso por parte do aluno a conhecimentos variados previamente adquiridos. De qualquer forma, o valor percentual que regista no segundo período cronológico está ainda muitíssimo distante do valor que este tipo de operação tem nas provas de aferição, onde a sua representatividade é de apenas 7,1%, o que sugere que não há uma mudança significativa nas opções dos docentes.

Note-se que é em relação à operação *juízos de valor* que se verifica uma maior descida, passando de 10,5% para 3,1%. Esta diminuição sugere que há uma desvalorização do papel do aluno/leitor na interpretação textual e contraria a situação verificada nas provas de aferição, onde este tipo de operação de leitura representa 7,1% do total. Neste caso, podemos mesmo dizer que há um movimento de afastamento em relação ao que seria esperado, caso houvesse influência das provas de aferição sobre as opções feitas em termos de provas globais.

No tocante à *justificação*, o aumento verificado entre os dois períodos vai no sentido das opções existentes nas provas de aferição, onde representa 11,9% e há igualmente um aumento no que respeita à operação *síntese*.

Contudo, a mudança mais expressiva acontece ao nível da operação de leitura *classificação*, o que contraria as opções feitas nas provas de aferição. Com efeito, a desvalorização deste tipo de operação de leitura nas provas de aferição, onde representa 4,8%, não é acompanhada pela mesma tendências nas provas globais realizadas no segundo período. Esta contradição parece confirmar que se continua a atribuir bastante importância a avaliação de conhecimentos relacionados com a tipologia dos textos e as suas características formais sem que se pretenda estabelecer qualquer ligação entre estes conteúdos e o significado do próprio texto.

Concluindo esta análise comparativa, podemos dizer que não há uma evolução significativa entre as provas globais dos dois períodos cronológicos e que a diminuição da importância das operações de leitura *mobilização* e *juízos de valor* não corresponde a uma valorização proporcional das operações privilegiadas nas provas de aferição (*identificação* e *inferência*), havendo ligeiros aumentos em operações que, de alguma forma, se enquadram naquilo que são as práticas pedagógicas, onde a operação *classificação* assume especial destaque. O impacto da realização das provas de aferição nas práticas avaliativas escolares parece, por isso, não ter qualquer significado.

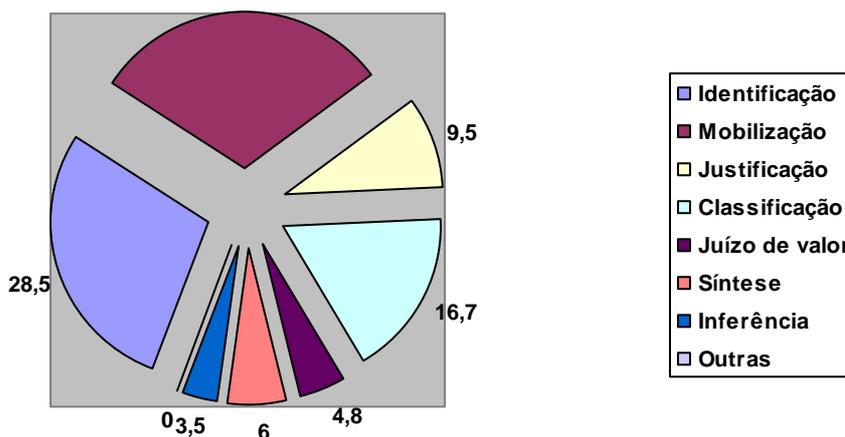
Em suma, feita esta análise, podemos concluir que, quanto às operações de leitura, as provas globais não sofrem a influência das provas de aferição, parecendo indiciar que há uma desvalorização da actividade de compreensão da leitura como uma actividade de descoberta dos significados do texto, havendo uma valorização de operações de leitura que estão associadas aos aspectos formais do texto e aos conhecimentos sobre os textos, conteúdos privilegiados nas práticas pedagógicas.

Passaremos, agora, à análise dos dados disponíveis sobre a presença das operações de leitura nas **provas de exame** realizadas ao nível das escolas.

Em termos de importância, os resultados mostram que se atribui especial relevo às operações *mobilização* e *identificação*, enquanto a *classificação* surge num plano

secundário, mas significativo. As restantes operações apresentam uma representatividade mais reduzida, sobretudo a *inferência*, conforme ilustra o **gráfico 4**:

Gráfico 4
Operações de leitura nos exames de escola



O papel de destaque atribuído à *mobilização* confirma a importância que este tipo de operação tem nas práticas pedagógicas e avaliativas das escolas. Com efeito, muitas das actividades realizadas exigem do aluno/leitor o recurso a conhecimentos que possui sobre a língua, a literatura e o mundo e aos quais recorre na interpretação dos textos. Nalguns casos mesmo, a resposta às questões formuladas não se encontram nos textos que são objecto de análise ou avaliação, tendo o aluno de recorrer aos conteúdos abordados nas aulas e que foram memorizados. Nessa medida, em grande parte, não se trabalha nem avalia a compreensão do texto, mas o que se sabe sobre os textos em geral.

A *identificação* é uma operação de leitura com presença significativa, mas não representa sequer um terço do total, o que parece escasso, uma vez que se trata de avaliar a compreensão da leitura e não há uma verificação suficiente da descoberta dos significados explícitos do texto, muito menos dos implícitos ou ocultos, que poderiam ser avaliados através da operação *inferência*. Em conjunto, estas duas operações de leitura representam 33,7%, o que está muito longe dos dados obtidos nas provas realizadas no âmbito da avaliação externa, onde equivalem a cerca de 70% do total. Estes dados sugerem, por isso,

que não há uma efectiva avaliação da compreensão da leitura, mas antes a verificação de conhecimentos sobre o texto, facto que é reforçado pela considerável importância da operação *classificação*, que é solicitada nas tarefas tipicamente escolares em que se pede a classificação do narrador, de personagens, de figuras de estilo, etc., em detrimento da preocupação com os significados que emergem do texto.

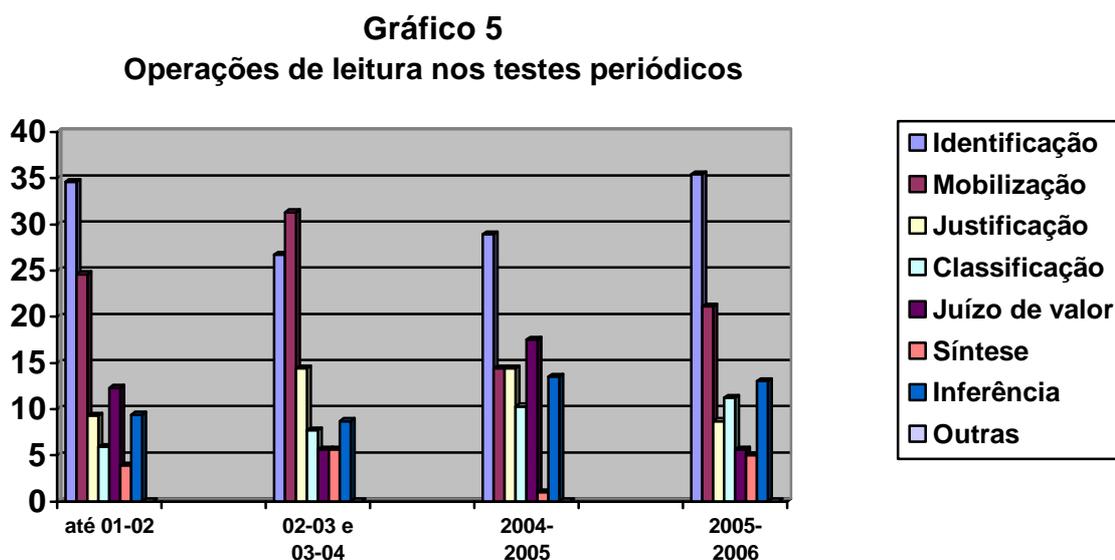
Note-se que o baixo valor atribuído à operação *juízo de valor* confirma o papel muito reduzido ao leitor, tanto como descobridor dos significados do texto como interpretador pessoal e subjectivo do mesmo, não lhe sendo concedido qualquer relevância como construtor dos significados.

A *justificação* tem uma ocorrência dentro do expectável, já que é natural a existência de questões em que se pede ao aluno que explique as razões em que assentam as suas respostas, no sentido de se verificar se há uma efectiva compreensão do que é questionado. O mesmo acontece em relação à operação *síntese*, que ocorre num reduzido número de questões que exigem do aluno/leitor uma análise, escolha, generalização e organização de informação.

Globalmente, no que toca aos **exames de escola**, há uma tendência para a desvalorização da actividade de compreensão da leitura como um processo de descoberta dos significados do texto, tendência essa que é indiciada pela insuficiente representatividade das operações de leitura *identificação* e *inferência*. Em contrapartida, atribui-se maior importância a operações de leitura como a *mobilização* e a *classificação*, facto que sugere uma deslocação das actividades de compreensão da leitura para o tratamento de conteúdos que não dizem especificamente respeito aos textos abordados, mas antes a conhecimentos sobre língua, literatura, tipologias textuais, etc., que envolvem essencialmente um trabalho de memorização e não traduzem efectivamente a posse de competências de leitura por parte dos alunos. A ênfase reduzida atribuída ao trabalho de compreensão do texto realizado pelo leitor é também confirmada pela pouca expressividade da operação de leitura *juízo de valor*, uma vez que se confere pouca importância ao que o aluno/leitor pensa sobre o texto, desvalorizando-se o seu papel na construção dos significados que dele emergem. A operação de leitura *justificação* tem um valor sem qualquer significado especial, uma vez que corresponde à necessidade de requerer ao aluno, em determinadas questões, a apresentação das razões em que assentam as suas respostas. Este cenário parece sugerir que, numa primeira impressão, as práticas

pedagógicas sobre a leitura colocarão em destaque a aquisição de conhecimentos sobre os textos, depreciando o ensino dos processos implicados na compreensão dos mesmos.

Depois de detectadas estas tendências nos exames e provas globais realizados ao nível da escola, analisaremos os resultados obtidos através da análise dos **testes periódicos**, que são expressos através do **gráfico 5**:



As operações de leitura exigidas ao leitor pelas questões que integram os testes periódicos analisados são semelhantes àquelas que encontramos nas restantes provas elaboradas no âmbito da avaliação interna, notando-se uma ligeira mudança nos dois últimos anos lectivos considerados no nosso estudo.

A *identificação* e a *mobilização* continuam a ser as principais operações de leitura solicitadas aos alunos, embora se registre uma ligeira subida da primeira e uma descida da última. Há uma evolução em relação à *inferência*, que sobre cerca de 40% do primeiro para o último período cronológico considerado. Se a operação *juízo de valor* perde a sua importância, em contrapartida, a *classificação* assume um maior destaque, quase duplicando o seu valor. As operações de leitura *justificação* e *síntese* registam ligeiras alterações.

Estes dados indiciam que, no essencial, se mantêm as opções que os professores de Português fazem relativamente ao que entendem ser a leitura, uma vez que a selecção e reprodução de informação, a par com a mobilização de conhecimentos adquiridos

previamente, são os traços principais do trabalho de compreensão e interpretação dos textos nas práticas pedagógicas. Regista-se, no entanto, uma valorização da descoberta dos significados ocultos do texto (inferência), o que sugere uma maior envolvimento por parte do aluno, que é solicitado a “impregnar” de sentido as informações superficiais do texto. De qualquer forma, esta aparente valorização do papel do aluno/leitor e que poderá indiciar uma aproximação em relação às opções das provas de avaliação externa é contrariada pela diminuição de questões em que se pede ao aluno que emita opiniões sobre o texto, pelo que, no que toca ao papel do leitor na interpretação dos textos, há tendências contraditórias.

Realce-se que a quase total imunidade das provas de avaliação interna às opções registadas na avaliação externa é reforçada pela valorização da operação de leitura *classificação*, que assume uma importância progressivamente maior nos testes periódicos, o que contrasta com a sua reduzida presença nas provas de aferição e nos exames nacionais do 9ºano.

Também ao nível da *justificação* de respostas se confirma uma certa distância relativamente ao que ocorre nos exames nacionais e provas de aferição, pois nestas provas esta operação de leitura é a terceira mais importante, ao passo que assume menor importância nos testes periódicos. Esta diferença sugerirá que, havendo por parte dos professores um interesse em avaliar conhecimentos abordados nas aulas e que não dependem dos textos que o aluno tem de compreender e interpretar, este só terá, em muitas situações, de reproduzir o que memorizou, sem ter de explicar as razões das suas respostas. Ora, esta situação não se verifica nos testes que integram a avaliação externa, já que a *mobilização* não é valorizada e, ao mesmo tempo, se dá especial importância às operações de leitura *identificação* e à *inferência*, pelo que, em muitos casos, há a necessidade de verificar se os alunos compreenderam efectivamente os significados do texto, pedindo-lhe para justificar as suas respostas.

Por último, no tocante à operação de leitura *síntese*, ou seja, às solicitações colocadas aos alunos que exigem uma análise, escolha, generalização e organização de informação, a sua ocorrência nos testes periódicos é reduzida. A *síntese* parece ser, deste modo, uma operação de leitura pouco solicitada, privilegiando-se a análise de fragmentos textuais inferiores à frase.

Globalmente, no que se refere aos testes periódicos, podemos concluir que:

- como verificámos relativamente às provas globais e exames de escola, continua a valorizar-se as operações de leitura *mobilização e classificação*, operações que ocupam um lugar de destaque no contexto escolar;

- a *identificação* assume-se como principal operação de leitura solicitada nos testes periódicos, mas não é predominante, o que indicia que a actividade de compreensão do texto não é encarada como sendo essencialmente uma actividade de descoberta dos seus significados;

- a *inferência* adquire maior importância nos dois últimos anos lectivos, o que sugere uma ligeira alteração nas opções dos docentes, havendo uma leve valorização da compreensão da textura semântica do texto;

- a influência das provas que integram a avaliação externa sobre as práticas avaliativas dos docentes de Português parece ser reduzida.

3.3. Análise comparativa global.

No sentido de se traçar um cenário global do que ocorre em todas as provas que integram nosso corpus ao longo dos diferentes períodos cronológicos, apresentamos agora um quadro-síntese com as informações relativas às operações de leitura.

Quadro 15

Operações de leitura realizadas pelos leitores									
Operações de leitura	Provas de Aferição	Exames Nacionais	P.Globais		Exames de Escola	Testes Periódicos			
			01-02	02-04		01-02	02-04	04-05	05-06
Identificação	33,4	49,2	28,4	31,2	28,5	34,6	26,7	28,9	35,4
Mobilização	7,1	4,9	30,1	21,9	31,0	24,6	31,3	14,4	21,1
Justificação	11,9	14,8	8,2	12,5	9,5	9,3	14,4	14,4	8,7
Classificação	4,8	1,6	7,9	12,5	16,7	5,9	7,7	10,3	11,2
Juízo de Valor	7,1	9,8	10,5	3,1	4,8	12,3	5,6	17,5	5,6
Síntese	9,5		9,1	12,5	6,0	3,9	5,6	1,0	5,0
Inferência	26,2	19,7	5,0	6,3	3,5	9,4	8,7	13,5	13,0
Outras			0,8						

Tendo por base a análise detalhada que atrás efectuamos em relação a cada tipo de prova e os dados constantes do **Quadro 15**, podemos identificar as seguintes linhas de força:

- as provas oficiais do Ministérios da Educação avaliam a compreensão da leitura através de questões que incidem sobretudo sobre os significados explícitos e inferíveis do texto que o leitor descobre e reconstrói quando o lê;

- as provas elaboradas nas escolas, a par da descoberta dos significados do texto, exigem ao aluno o recurso a conhecimentos previamente abordados nas aulas e que, não estando nos textos que o aluno lê e interpreta, correspondem a uma visão da compreensão da leitura em que tem especial importância todo um conjunto de conhecimentos teóricos sobre os textos;

- o espaço dado ao leitor na construção dos significados do texto é menor nas provas que integram a avaliação interna, pois as operações *inferência* e *juízo de valor* têm menos representatividade do que nas provas elaboradas pelo M.E.;

- não existem mudanças significativas nas provas elaboradas nas escolas, embora haja um ligeiro aumento da avaliação da compreensão dos significados do texto, o que sugere que, no essencial, a pressão exercida pela avaliação externa ainda não teve grande impacto sobre as práticas escolares.

Em suma, no tocante às operações de leitura, não parece haver alterações significativas nas formas de avaliar a compreensão da leitura ao longo dos períodos cronológicos definidos, pelo que parece haver uma resistência por parte dos docentes de Português relativamente às opções detectadas nas provas elaboradas pelo Ministério da Educação e que traduzem a visão “oficial” sobre a avaliação da leitura e, implicitamente, sobre a concepção de leitura considerada correcta.

4. Formato das perguntas.

A quarta dimensão de análise das provas escritas contempla o formato das questões que as integram, tendo sido definidas cinco categorias conforme descrevemos no capítulo 3. Assim, foram considerados os seguintes formatos de perguntas:

- verdadeiro-falso;
- várias alternativas;
- associação;
- complemento de frase;
- resposta curta a construir.

O quadro que se segue apresenta os resultados obtidos em todas as provas realizadas no âmbito da avaliação externa e interna. Estes dados representam as opções feitas pelo órgão responsável pela sua elaboração (GAVE) e pelos professores das escolas sendo, respectivamente, as opções de quem define o currículo oficial e de quem operacionaliza o currículo real.

Quadro 16

Formato das perguntas

Formato das perguntas	P. de Aferição	Exames Nacionais	Provas Globais	E. E.	Testes Periódicos			
					01-02	02-04	04-05	05-06
verdadeiro-falso	2,9%	4,2%	0%	0%	0,7%	1,4%	0	12,4%
várias alternativas	44,1%	42,7%	0%	0%	0	0	0	24,9%
associação	0%	2,1%	0%	0%	0	0	0	1,1%
complemento de frase	0%	0%	0%	0%	0	0	0	4%
resposta a construir	53%	51%	100%	100%	99,3%	98,6%	100%	57,6

Da observação do quadro, ressalta uma opção clara por parte do Ministério da Educação pelas questões de *resposta a construir* e de *várias alternativas*. As questões que assumem a forma de *associação* e *verdadeiro-falso* têm pouca representatividade, ao passo que o formato *complemento de frase* é completamente desvalorizado por quem elabora as provas oficiais de avaliação.

No que toca às provas elaboradas pelas escolas, há uma preferência clara pelas questões com formato de resposta a construir, que correspondem à quase totalidade das questões formuladas, embora se registre uma alteração no último ano lectivo, onde já é possível encontrar, a par com este formato, questões dos restantes formatos, com preferência para as questões de *várias alternativas* e *verdadeiro-falso*.

A elaboração de questões de resposta a construir, as quais não correspondem a respostas com a extensão dos ensaios, permite, em certa medida, avaliar as capacidades dos

alunos para analisarem, sintetizarem e avaliarem a informação que surge numa grande diversidade de textos, dando igualmente possibilidade a que se avaliem os aspectos criativos e originais dos alunos. Note-se que, conforme vimos a propósito das operações de leitura, esta opção é congruente com algum espaço de manobra dado ao leitor, quando emite opiniões sobre o texto ou infere os significados implícitos de uma forma pessoal.

Este tipo de questões permite, igualmente, avaliar as competências do domínio da escrita. Note-se, contudo, que a avaliação dos aspectos relativos à correcção do discurso nos planos ortográfico, lexical, morfológico e sintáctico é secundária, conforme transparece da análise dos critérios de correcção elaborados para as diferentes provas de aferição e de exame nacional. Como não possuímos os critérios de correcção das provas realizadas nas escolas, não sabemos qual o peso que tem a correcção do discurso na avaliação das respostas dadas pelos alunos.

Por último, realce-se o facto da utilização deste tipo de questões introduzir alguma subjectividade, sobretudo no que toca aos examinadores das provas nacionais e não tanto em termos dos critérios de correcção, pelo que esse grau de subjectividade é atenuado pela introdução de questões com os restantes formatos. Nas provas realizadas ao nível da escola, o grau de subjectividade é menor, pois apenas um professor intervém na correcção dos testes periódicos que ele próprio elabora, enquanto apenas nas restantes provas o número é maior. Contudo, a utilização hegemónica deste formato de questões nas provas das escolas acaba por conferir-lhes um nível elevado de subjectividade.

A opção, em larga medida, pelas questões do tipo *várias alternativas*, traduz a intenção do Ministério da Educação de conferir um alto grau de objectividade à correcção das provas nacionais. Com efeito, a correcção deste tipo de questões não suscita dúvidas, pelo que as classificações serão sempre as mesmas, seja quem for o examinador. Para além disso, testes com este tipo de questões são mais fáceis de aplicar a muitos alunos, permitindo uma rápida correcção dos mesmos. Por último, a formulação deste tipo de questões permite fazer a avaliação de uma parte muito considerável do domínio que se quer avaliar, pois, em pouco tempo, os alunos podem responder a um número grande de questões. Contudo, há que salientar que, caso não sejam cuidadosamente elaboradas, as questões deste formato podem ser ambíguas e criar confusão em que tem de responder. Para além disso, as perguntas com este formato não permitem averiguar que processos de pensamento seguem os alunos para formularem as suas respostas.

A presença de questões com este formato nas provas realizadas nas escolas apenas acontece no último ano lectivo em estudo, o que traduz uma aproximação em relação às provas nacionais. Conferindo mais objectividade às provas de avaliação interna, a introdução do formato *várias alternativas* poderá significar que há uma legitimação da utilização deste tipo de questões na disciplina de Língua Portuguesa, o que era impensável há alguns anos, pois a tradição escolar aceitava-as somente em testes de disciplinas mais científicas e objectivas. Note-se que, mesmo hoje em dia, existem movimentos públicos de professores de Português que defendem a não utilização deste formato de questões nas provas oficiais. Legitimado o seu uso, os docentes de Português poderão eventualmente ter encontrado benefícios em termos de rapidez de correcção dos testes. Contudo, um factor determinante na introdução deste tipo de questões será a necessidade de preparar os alunos para as provas nacionais, o que, para além da convergência em termos de conteúdo, exige uma familiarização dos alunos com o formato das questões.

A pouca incidência em questões do tipo *verdadeiro-falso* (que apenas regista um valor significativo no último ano lectivo dos testes periódicos) e a presença muito reduzida de questões com o formato *associação* e *completamento de frase* devem, na nossa opinião, ser encaradas como um mero resultado da opção feita nas provas nacionais pelas questões com o formato *várias-alternativas* e que os docentes das escolas se limitaram a seguir.

Por último, saliente-se que a pressão exercida pela avaliação aferida parece ser muito menor do que a efectuada pela avaliação sumativa externa, pois só a partir da introdução dos exames do 9º ano é que ocorrem mudanças em termos dos formatos de questões nos testes periódicos elaborados pelos professores de Língua Portuguesa.

Em suma, as provas elaboradas no âmbito da avaliação externa sugerem a existência de uma opção por conciliar a envolvência dos alunos na descoberta e interpretação dos significados do texto, com a objectividade de correcção que este tipo de provas exige e com o facto de incidirem sobre um universo vasto de alunos, opção essa que é traduzida pela elaboração maioritária de questões de *resposta a construir* e de *várias alternativas*. Por outro lado, as provas elaboradas nas escolas, no âmbito de uma tradição escolar que tem o seu peso, privilegiam a utilização das respostas do formato *resposta a construir*, embora comecem a contemplar o uso dos restantes formatos, por influência das provas de carácter nacional.

Capítulo V

Concepções e práticas pedagógicas sobre a leitura dos professores de Língua Portuguesa.

A análise dos testes escritos permitiu-nos compreender alguns dos traços que caracterizam as concepções e práticas pedagógicas dos docentes de Português sobre o ensino e avaliação da compreensão da leitura. Contudo, dado que a análise destes instrumentos de avaliação só nos permite aceder indirectamente às práticas pedagógicas e avaliativas realizadas ao nível da sala de aula, consideramos importante auscultar os professores para melhor conhecermos o seu pensamento sobre as opções que realizam relativamente ao ensino e à avaliação do domínio da leitura.

Considere-se, no entanto, que, devido ao reduzido número de professores entrevistados (nove), os testemunhos obtidos deverão ser apenas encarados como mais um indicador do que pensam e fazem os professores de Português, complementando as conclusões a que chegámos através do nosso estudo. Procuraremos sintetizar o pensamento global dos professores entrevistados e, sempre que possível, transcreveremos as respostas obtidas.

No que diz respeito ao que é ser professor de Português no Ensino Básico, as respostas têm muitos pontos em comum, sobretudo no que se refere ao papel do professor de Português como facilitador da aprendizagem, colocando-se em destaque a importância do seu trabalho dentro da escola e na própria sociedade. Atente-se no seguinte testemunho:

Ser professor de Português no Ensino Básico é ser o modelo e criador de apetência pela língua materna. Ele é o veiculador de conhecimentos que proporcionem aos alunos os conhecimentos necessários para que, ao longo da vida, possam usar com correcção a sua língua, em diversos tipos e situações de comunicação.

Quando se procura saber se algum domínio da disciplina assume especial importância, verifica-se que, embora haja o cuidado de referir que todos são importantes e que estão interligados, são destacados os domínios da leitura e da oralidade, aludindo-se às exigências que a vida em sociedade coloca:

À partida considero-os interdependentes e interactivos, mas, se tivesse de estabelecer prioridades, considerava como mais importantes para a vida o ouvir/falar e o ler.

No que se refere ao lugar que a leitura ocupa nas práticas pedagógicas, se alguns docentes lhe atribuem um espaço semelhante aos dos restantes domínios, outros conferem-lhe maior destaque, referindo que dedicam 50% do seu tempo a este domínio, havendo quem procure reforçar o desenvolvimento das competências de leitura através do incentivo à leitura em casa.

Em tempo de aula, o mesmo que aos outros. Porém, incentivo os alunos a uma leitura regular, em casa, nos tempos livres.

Quanto às estratégias desenvolvidas no ensino da leitura, é notória a referência feita por vários docentes à leitura em voz alta pelo professor, seguida da leitura pelos alunos e, por fim, interpretação do texto. Algumas referências são feitas à criação de expectativas sobre os textos, integração dos conhecimentos relativos às experiências dos alunos na interpretação, auscultação de opiniões sobre o texto, entre outras. Contudo, os testemunhos indiciam a existência de uma perspectiva de que ler é essencialmente ler bem em voz alta e que a compreensão do texto é essencialmente um trabalho de verificação do que o aluno compreendeu através de um questionário.

Leitura em voz alta, podendo ser recreativa ou orientada, e interpretação do lido.

Leitura-modelo, feita pelo professor ou através de gravação, seguida da leitura feita pelos alunos.

Abordando as diferentes modalidades de leitura postas em prática nas aulas, é curioso observar que a leitura recreativa é vista por alguns como uma modalidade que deve acontecer em casa e não na sala de aula. Neste nível de ensino, os docentes valorizam a leitura para informação e estudo, conscientes de que a disciplina de Português assume particular importância no aproveitamento escolar dos alunos. A leitura orientada é realizada por todos, embora seja referida a escassez de tempo para a desenvolver. Mesmo possuindo uma percepção pragmática do que é a leitura, alguns docentes estão conscientes de que só se criam leitores competentes quando existe prazer no acto de ler:

Todas são importantes e imprescindíveis. A leitura recreativa será sempre um incentivo, um “trampolim” para as outras modalidades.

Toda a leitura deve, antes de mais, ser recreativa: dar prazer. Só assim se criam leitores para a vida... só depois vem a orientação.

Parece haver um certo conflito pessoal dos docentes no que concerne às modalidades de leitura, uma vez que há a percepção de que a leitura recreativa é essencial à criação de leitores competentes para a vida, mas os objectivos escolares dos alunos, que se realizam em função das classificações que obtêm em todas as disciplinas escolares, parecem conduzir os docentes de Português a privilegiar a leitura para estudo e informação, negando as suas próprias perspectivas pessoais.

Qualquer uma delas é importante, mas neste grau de ensino, talvez a leitura para informação e estudo seja a mais adequada.

No que diz respeito ao tipo de textos, há uma referência predominante dos textos literários, considerando-se como objectos que possuem as qualidades formais e de conteúdo ideais para o desenvolvimento das competências de leitura. Há uma nítida preocupação com a adequação dos textos à faixa etária dos alunos, para que possam ser motivantes. Para além disso, considera-se que o aluno deve lidar com textos que possuam já alguma complexidade, para que o aluno desenvolva as suas competências.

Textos literários (prosa e poesia), de preferência com mensagens que valorizem os alunos nos seus conhecimentos gerais e os enriqueçam a nível moral.

Atribuo um valor significativo aos textos literários. No terceiro ciclo de escolaridade, parece-me que o aluno deve contactar com textos cada vez mais complexos, estimulando a sua capacidade de compreensão e alargando o seu vocabulário.

Atribuo um valor significativo, pois é necessário os alunos adquirirem novo vocabulário, e é essencialmente neste tipo de textos que o vocabulário é mais rico.

Note-se que este papel de destaque dos textos literários nas práticas pedagógicas contradiz a preocupação que existe em desenvolver a modalidade de leitura para informação e estudo. A preocupação com as implicações da leitura na vida escolar dos alunos não parece ser suficiente para levar os docentes a abordar textos não literários

variados, o que parece sugerir que o texto literário continua a assumir uma presença hegemónica nas aulas de Português.

Relativamente aos aspectos valorizados na abordagem dos textos, os docentes salientam que os seus significados são o mais importante, embora se atribua valor aos aspectos formais. Há a consciência, por parte de alguns docentes, de que a análise dos aspectos formais deve ser equilibrada, para que não se retire aos alunos o prazer da leitura.

Dou especial importância ao seu conteúdo, sem descurar os aspectos formais.

Há textos que exigem tempo para a descoberta das emoções provocadas pela leitura, antes de se procurar perceber que mecanismos textuais conduziram a essas emoções. A análise e crítica textuais são muito importantes, mas convém não “massacrar” os alunos, retirando-lhes todo o prazer da leitura.

A concepção de bom leitor parece estar associada ao prazer da leitura e à capacidade de descobrir os significados. Assim, transparece dos testemunhos dos docentes que um bom leitor é aquele que lê espontaneamente, gosta de ler e compreende a riqueza semântica dos textos lidos.

Um bom leitor é o que lê por prazer e, evidentemente, compreende a mensagem do que está a ler, mas este último factor implica o primeiro.

Um bom leitor é aquele que sabe interpretar correctamente o que lê e que procura a leitura espontaneamente.

Um bom leitor é aquele que tem a capacidade de analisar as diferentes camadas de um texto com alguma complexidade, articulando o que lê com o contexto em que surge e com outros textos.

No que diz respeito às práticas avaliativas, os docentes referem usar todas as modalidades de avaliação previstas, observando que cada uma delas tem uma função específica. Assim, a utilização das modalidades de avaliação é feita de acordo com os momentos do ano lectivo e as necessidades de cada docente.

Quanto aos instrumentos de avaliação, os testes são referidos por todos, o que indicia que existe uma prática avaliativa que assenta nas informações que os testes permitem recolher. Contudo, alguns docentes fazem referência a outros instrumentos como grelhas de observação, trabalhos de grupo e individuais, trabalhos de pesquisa, fichas de leitura, etc.

O lugar central ocupado pelos testes escritos nas práticas avaliativas dos docentes de Português é justificado pela objectividade que os caracteriza e por permitirem formular juízos rápidos e equitativos sobre o trabalho dos alunos, servindo também como meios de informação para os encarregados de educação, que se apercebem facilmente do rendimento escolar dos educandos através das notas dos testes. Note-se que, apesar considerarem a utilização de todas as modalidades de avaliação e a utilização de outros instrumentos de avaliação, os docentes dão grande valor aos testes, servindo-se deles para definir as classificações que cada aluno deve ter. Esta concepção de avaliação como classificação parece caracterizar as práticas avaliativas das escolas, o que é notório nos seguintes testemunhos:

Atribuo aos testes sumativos uma importância considerável, visto ser neles que, de uma forma mais objectiva, verificámos se os conteúdos foram convenientemente adquiridos e assimilados.

Atribuo aos testes apenas a importância de uma avaliação mais “precisa” que, na perspectiva dos alunos e encarregados de educação, se torna imprescindível.

Os testes escritos têm bastante importância na avaliação que faço dos meus alunos, até porque são o instrumento de avaliação mais concreto, mais fácil de verificar, mas cada vez mais tenho vindo a valorizar os outros instrumentos de avaliação.

Confirmada a posição de destaque ocupada pelos testes nas práticas avaliativas dos docentes de Português, procurou-se saber se havia correspondência entre os conteúdos e actividades presentes nos testes e os conteúdos e actividades desenvolvidos nas práticas pedagógicas. As respostas dadas pelos docentes não deixam qualquer margem para a existência de dúvidas quanto a uma correspondência entre o que se faz nas aulas e aquilo que se avalia nos testes. Com efeito, há até uma certa estranheza pela colocação desta questão, uma vez que nenhum professor imagina que se avalie a aquisição de

conhecimentos que não foram abordados nas aulas e de forma semelhante à utilizada nas práticas pedagógicas. As respostas obtidas são esclarecedoras:

Só se pode exigir dos alunos aquilo que se trabalha na aula.

Nos testes escritos, procuro apresentar aos alunos exercícios com uma estrutura e conteúdos semelhantes aos dos exercícios feitos nas aulas.

As respostas dos docentes reforçam o pressuposto em que assenta grandemente o nosso trabalho, ou seja, permite-nos reforçar a percepção de que, através da análise das provas escritas de avaliação, podemos aceder em grande parte ao que acontece na sala de aula, vendo reflectidas nas provas as práticas pedagógicas dos professores que as elaboram.

No que diz respeito ao formato das questões dos testes, os docentes privilegiam as questões de *resposta a construir*, embora alguns usem questões de *várias alternativas*, *verdadeiro/falso* e de *associação*. É curioso haver quem admita que a opção por determinados formatos tenha a ver com o seu uso em provas nacionais:

Ultimamente tenho aplicado o formato das provas de aferição e exames nacionais do ministério, que a meu ver privilegiam o aspecto informativo do texto e a sua compreensão.

Os testemunhos recolhidos indiciam que existe uma influência da avaliação externa sobre a interna, a qual é percebida não só em termos de formato de questões, mas também em termos do que se avalia.

Quanto aos conteúdos sobre os quais incidem as questões, são referidos por todos os significados do texto, os recursos estilísticos e os aspectos tipológicos. Contudo, há a noção de que a textura semântica do texto deve ter um valor destacado.

Em termos de critérios de correcção, os docentes parecem valorizar o grau de compreensão dos textos, pelo que a correcção da expressão escrita não penaliza grandemente as respostas dadas pelos alunos. Por último, os docentes atribuem à leitura um peso de 50%, o que revela que este domínio assume maior importância do que a escrita e o funcionamento da língua, convergindo com o peso atribuídos nas provas de aferição e de exame, em que a compreensão da leitura vale 50%, o funcionamento da língua 20% e a

escrita 30%. Não referimos aqui a importância do domínio ouvir/falar uma vez que este domínio não é avaliado neste tipo de provas.

O retrato que procurámos traçar com base nos testemunhos de alguns docentes deve ser encarado como um contributo para a compreensão das práticas avaliativas e pedagógicas dos docentes de Português. Apesar de o nosso estudo incidir sobre um grupo pequeno de professores e escolas, ao que acresce o facto de assentar na análise de provas escritas de avaliação e não na observação de práticas pedagógicas concretas, estes testemunhos servem para conhecer melhor as concepções que os docentes de Português possuem sobre a disciplina que leccionam, o ensino da leitura, o perfil de leitor e as práticas avaliativas que implementam.

Considerações finais

Abordar o tema da leitura no contexto escolar não é tarefa fácil, uma vez que existe uma tendência para a escola e os professores se fecharem sobre si mesmos sob o pretexto da preservação da autonomia das escolas e dos docentes, devido a uma necessidade de auto-defesa dos actores educativos, por força da enraizada relação dicotómica entre escola-sociedade ou por qualquer outra razão que não importa aqui abordar. Para além desta dificuldade de “entrar na sala de aula”, existe também uma certa restrição relativamente ao acesso aos documentos usados pelos professores de Português nas suas práticas avaliativas, pelo que igualmente se torna complicado obter provas escritas de avaliação realizadas nas escolas. O mesmo sucede quanto à obtenção de testemunhos pessoais sobre questões relacionadas com a prática docente e, neste caso específico, relativas à leitura e à avaliação.

As dificuldades por nós enunciadas permitem-nos enquadrar melhor algumas das limitações que este trabalho possui. Com efeito, uma primeira limitação prende-se com o facto de a nossa observação ter incidido sobre provas escritas e não sobre práticas pedagógicas concretas ao nível da sala de aula. Uma outra limitação está associado ao próprio processo de construção das provas escritas, uma vez que lidamos com produtos finais, pelo que não é possível aceder aos diferentes momentos do seu processo de construção, onde ocorre todo um trabalho de escolha cujas opções traduzem o pensamento de quem as elabora. Por último, o facto de termos analisado provas de apenas três escolas e dum grupo restrito de professores circunscreve o âmbito deste trabalho, não permitindo uma generalização das conclusões que ele permitiu obter.

Apesar das limitações deste trabalho, a análise das provas escritas efectuada através dos nossos procedimentos de análise por nós definidos permitiu-nos descrever as práticas de avaliação da leitura referentes à avaliação externa e interna expressas por testes escritos e identificar as concepções sobre a leitura e o ensino da leitura transmitidas pelos instrumentos de avaliação analisados. Com efeito, a partir dos resultados obtidos, foi

possível identificar os principais traços que caracterizam as práticas avaliativas e as concepções sobre a leitura que emergem das provas escritas elaboradas por quem define o currículo oficial e por quem institui o currículo real.

No **Capítulo I**, procurámos dar conta da multiplicidade de concepções sobre a leitura que existem e que, embora diferentes, confluem na consideração de que a leitura é um acto omnipresente na vida em sociedade e que se caracteriza por permitir o acesso e a fruição do universo da escrita, onde a experiência de vida do leitor se cruza com uma infinidade de experiências, permitindo o estabelecimento de um diálogo produtivo que, enriquecendo o leitor, enriquece também a sociedade de que faz parte.

Destacámos igualmente a ligação entre leitura e sociedade, em que a primeira, sendo um acto simultaneamente individual e social, é condição essencial para uma plena integração na segunda. Assim, em virtude desta ligação, foi salientado o papel indispensável da sociedade, em geral, e da família, em particular, na aquisição de competências e hábitos de leitura que a escola procura promover.

Salientámos, em seguida, o papel insubstituível da escola no desenvolvimento de competências de leitura dos alunos/leitores, mostrando a especificidade da disciplina de Português no contexto escolar, uma vez que muitas das competências que desenvolve são transversais ao currículo, pelo que assume uma grande responsabilidade em relação à sociedade e à própria escola. Para além disso, realçámos que é a escola no seu todo que deve promover a criação de espaços comunicativos que facilitem o desenvolvimento das competências de leitura dos seus alunos e não apenas a disciplina de Português.

Centrando a nossa atenção no domínio da leitura, observámos as concepções sobre o leitor e o acto de ler presentes nos textos programáticos, notando que as práticas pedagógicas através das quais se faz a operacionalização dos princípios teóricos nem sempre são congruentes com os mesmos.

Descrevemos as modalidades de leitura que ocorrem na sociedade e aquelas que estão contempladas nos textos programáticos da disciplina de Português do 9º ano de escolaridade, mostrando os seus objectivos e os contextos em que ocorrem. Para além disso, demos conta dos textos que são objecto de leitura nas aulas de Português, salientando que, apesar da variedade de tipologias de textos prevista, há uma centralização das práticas pedagógicas nos textos literários.

Por último, descrevendo as concepções de leitor e do trabalho de apropriação do texto que estão subjacentes às práticas pedagógicas, as quais oscilam entre a concepção de leitor activo e do texto como um produto em construção, por um lado, e a concepção de leitor passivo e do texto como um produto acabado, por outro, procurámos descrever as práticas pedagógicas incorrectas de muitos docentes, propondo dois modelos de ensino da compreensão da leitura mais adequados à formação de leitores competentes, activos e possuidores de sentido crítico.

No **Capítulo II**, abordámos a temática da avaliação numa perspectiva global e especificamente em relação à disciplina de Português. Pondo em destaque o poder que ela possui, sendo mesmo capaz de operar mudanças no currículo escolar, reflectimos sobre questões díspares como avaliação qualitativa/avaliação quantitativa, avaliar/examinar e avaliação interna/avaliação externa.

Assim, mostrámos como é diferente uma avaliação de tipo quantitativo, que procura medir o desempenho dos alunos em função de um padrão, de uma avaliação de carácter qualitativo, que respeita a heterogeneidade e que coloca no seu centro a compreensão dos processos, dos sujeitos e da aprendizagem, efectuando um corte com a primazia do resultado, característica do processo quantitativo.

Distinguimos claramente entre uma concepção de avaliação que se caracteriza pelo acto final e sancionatório de “examinar”, cujo objectivo é essencialmente obter uma classificação e, dessa forma, proceder a uma selecção e seriação dos alunos em função de um padrão ou da performance do grupo, e uma concepção de avaliação encarada como um processo contínuo, integrado e formativo que, decorrendo numa forma democrática e negociada, visa motivar e orientar a aprendizagem realizada pelos alunos.

Conscientes de que muitas das práticas avaliativas possuem os traços característicos da avaliação quantitativa, notámos a importância dos testes escritos como instrumento preferencial e quase exclusivo de recolha de informações sobre os resultados das aprendizagens efectuadas pelos alunos. Salientando que os testes são incapazes de captar a multiplicidade de conhecimentos, processos e relações que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, pelo que são instrumentos redutores do próprio acto de avaliar, reconhecemos o estatuto que têm, tanto ao nível da avaliação interna como da avaliação externa.

Analisando as diferenças entre a avaliação externa e a interna, podemos referir que a primeira visa avaliar a qualidade do ensino prestado pelas escolas, exercer pressão sobre as mesmas e, especialmente, sobre os professores, e, por último, seleccionar os alunos, ao passo que a avaliação interna visa a obtenção de dados sobre as aprendizagens efectuadas com o objectivo de as otimizar ou simplesmente de as classificar.

No âmbito da avaliação interna, mostrámos como é difícil implementar a avaliação na disciplina de Português, uma vez que os textos programáticos e mesmo os estudos efectuados são omissos na indicação de práticas concretas a utilizar na sala de aula e também devido à dificuldade em definir claramente que competências devem ser avaliadas. Considerando a dificuldade de definir o que avaliar e como avaliar, preocupámo-nos em descrever as modalidades de avaliação que são consideradas na escola: avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e aferida.

Abordámos, em seguida, a questão dos instrumentos de avaliação, salientando que há uma utilização hegemónica dos testes escritos, o que conduz à omissão de instrumentos de avaliação como a observação, a entrevista, a implicação do aluno nas tarefas escolares, o caderno diário, etc.

Centrando a nossa atenção sobre os testes escritos, foi possível constatar que eles são um reflexo das práticas pedagógicas. Assim, se os testes escritos elaborados no âmbito da avaliação interna reflectem grandemente as práticas pedagógicas, ou seja, o currículo real, os testes escritos que representam a avaliação externa (com carácter de aferição ou de exame) revelam as concepções dos autores do currículo sobre o que deve ser ensinado.

Por último, mostrando que é clara a questão de que existe uma estreita relação entre o currículo que se deseja/faz (currículo oficial/currículo real) e os testes de avaliação externa e interna, respectivamente, podemos também considerar que os exames nacionais exercem um efeito retroactivo sobre o currículo e, devido à pressão que exercem e ao estatuto de que gozam, acabam por serem eles a definir o currículo de facto, servindo de referências às práticas pedagógicas.

No **Capítulo III** apresentamos detalhadamente o nosso estudo, descrevendo a problemática em que assentava e os objectivos que se propunha atingir:

- descrever as práticas de avaliação da leitura referentes à avaliação externa e interna expressas pelos testes escritos;

- identificar as concepções sobre a leitura e o ensino da leitura transmitidas por testes escritos.

Depois de definido o objecto de análise, o teste escrito, descrevemos o corpus textual sobre o qual nos iríamos debruçar e organizámo-lo cronologicamente de acordo com dois princípios:

- a inexistência/existência de avaliação externa à escola;
- diferença substancial entre avaliação aferida (provas de aferição) e avaliação sumativa (provas de exame);

Em seguida, apresentámos os procedimentos de análise construídos com o objectivo de permitir a obtenção do máximo de informações sobre a avaliação realizada no domínio da leitura.

As categorias analíticas definidas foram as seguintes:

- tipos de textos que integram os testes;
- incidência das questões nas estruturas textuais;
- operações de leitura realizadas pelos leitores;
- formato das perguntas.

Contemplámos, igualmente, a análise de entrevistas realizadas junto de docentes das escolas que elaboraram algumas das provas analisadas, com o objectivo de conhecer melhor o seu pensamento sobre as opções que realizam relativamente ao ensino e à avaliação do domínio da leitura.

No **Capítulo IV**, procedemos à apresentação e análise dos resultados obtidos relativamente às categorias por nós definidas.

No que se refere aos **tipos de textos que integram os testes**, nas diferentes provas escritas, conclui-se que:

- há um claro contraste entre as provas realizadas ao nível da avaliação externa e as da avaliação interna;
- os textos literários são hegemónicos nas provas elaboradas nas escolas, enquanto se utilizam textos literários e não literários nas provas de aferição e exames nacionais;

- a desvalorização dos textos não literários indicia que se atribui pouca importância a textos com que o aluno se confronta no seu quotidiano, o que não acontece nas provas oficiais do ministério, em que se concebe a leitura como um acto que não se realiza exclusivamente na escola, mas como um acto social que tem lugar no dia-a-dia dos alunos;

- a especialização da leitura como uma leitura do texto literário, sugerindo que este tipo de texto é visto como possuindo qualidades que lhe permitem servir de referência, sugere que não há uma abordagem significativa dos textos com que o aluno/leitor se depara na sua vida pessoal e profissional;

- no 9º ano há uma preponderância de textos canónicos como o poema épico de Camões e os autos vicentinos, em detrimento dos textos narrativos, o que contraria a aquisição de competências de leitura que permitam ao aluno lidar com qualquer tipo de texto;

- as provas de aferição e de exame denotam que os textos literários que não fazem parte do cânone, entre os quais se destaca o narrativo, a par com outros textos de carácter mais utilitário, deverão ter um estatuto semelhante, pois o que está em causa é a compreensão da leitura independentemente do texto em causa;

- há uma ligeira influência da avaliação externa sobre as opções dos professores nos dois últimos anos lectivos, o que é visível através do aparecimento de textos não literários nos testes periódicos, embora o peso dos textos literários continue a ser muito grande nas provas elaboradas nas escolas.

No que diz respeito aos resultados obtidos relativamente à **incidência das questões nas estruturas textuais**, foi possível chegar às conclusões que seguidamente apresentamos.

Há um contraste entre as opções feitas no âmbito da avaliação externa e as que são realizadas nas provas elaboradas pelos docentes das escolas.

Fazendo incidir hegemonicamente as questões elaboradas para a avaliação da compreensão da leitura sobre o nível semântico-pragmático, o Ministério da Educação coloca a ênfase na textura semântica, considerando a leitura um acto de descoberta dos significados do texto, desvalorizando os aspectos de carácter formal associados à tipologia, ao estilo e à estrutura retórica.

As provas elaboradas pelos docentes sugerem a existência de uma visão diferente sobre a essência do acto de ler, uma vez que na avaliação da compreensão da leitura são valorizados os aspectos de ordem formal. Para além da descoberta dos significados, os docentes de Português atribuem muita importância à compreensão de conhecimentos sobre os textos relacionados com as categorias próprias de cada tipo de texto, figuras de estilo, etc. Esta postura confirma toda uma tradição escolar que põe em destaque a aquisição deste tipo de conhecimentos, não colocando um especial enfoque na efectiva compreensão dos significados explícitos e ocultos dos textos. Esta concepção é confirmada pelo âmbito das questões que integram os testes elaborados nas escolas, pois muitas das questões em que se avalia a aquisição de conhecimentos sobre o texto previamente adquiridos envolvem a realização de operações de âmbito global, enquanto as operações que visam avaliar a compreensão dos significados do texto são maioritariamente de âmbito local. O contrário se pode dizer sobre o âmbito das questões que fazem parte das provas de avaliação externa, sobretudo dos exames nacionais, onde se privilegiam as questões de âmbito local, as quais procuram verificar a compreensão dos significados contidos em segmentos textuais localizados.

Como aconteceu relativamente aos tipos de texto, também ao nível das estruturas textuais sobre as quais incidem as questões existe uma mudança significativa nos anos lectivos em que se realizam os exames nacionais, já que diminui significativamente a incidência sobre os aspectos formais e aumenta o número de questões que avaliam a compreensão dos significados do texto. Também existe esta variação quanto ao âmbito das questões, sobretudo no ano lectivo 2005-2006, em que se acentua a presença de questões de âmbito local. Estas alterações confirmam a influência exercida pela avaliação externa sobre as provas que integram a avaliação interna.

Os princípios que presidem à elaboração das provas oficiais são coerentes com o perfil de leitor e leitura contidos nos textos programáticos, uma vez que neles se conceptualiza o trabalho do leitor como sendo essencialmente uma tarefa de reconstrução dos significados do texto e não uma actividade caracterizada pela transmissão de conceitos, regras, factos linguísticos e literários, pela imitação de modelos, etc., conforme é encarada frequentemente nas práticas pedagógicas e que se confirma pelos resultados obtidos.

Do conjunto de categorias que foram definidas para descrever as **operações de leitura** solicitadas pelas questões das provas de avaliação concluiu-se que:

- as operações de leitura *identificação* e *inferência* são predominantes nas provas de aferição e exames nacionais, o que confirma a especial incidência sobre as questões associadas aos significados dos textos que ocorre nestas provas;

- a *mobilização* e a *identificação* são as operações de leitura que são mais solicitadas nos testes realizados nas escolas, o que confirma a importância atribuída pelos docentes de Português aos conhecimentos sobre os textos que os alunos têm de adquirir e mobilizar aquando da análise de qualquer texto;

- a *classificação* assume o seu estatuto de operação de leitura tipicamente escolar, uma vez que é solicitada a propósito da verificação de conhecimentos que não estão relacionados especificamente com a construção de sentidos;

- a operação *juízo de valor*, tendo um valor variável nos diferentes testes, aponta para a atribuição de alguma importância à opinião do aluno/leitor sobre os textos, opinião essa que é muitas vezes limitada pelas expectativas que os avaliadores criam, condicionando à priori as opiniões manifestadas;

- as restantes operações não têm valor especial, sendo meramente indicadoras de necessidade de pedir ao aluno que apresente as razões em que assentam determinadas respostas (justificação) ou que efectue um trabalho de análise, escolha, generalização e organização de informação (síntese);

- há uma ligeira influência da avaliação externa sobre a interna no que toca às operações de leitura, visível no aumento das operações *identificação* e *inferência* e na diminuição da operação de leitura *mobilização*. Contudo, há um aumento das questões que exigem a *classificação*, o que indicia que as práticas pedagógicas tradicionais mantêm traços inalterados.

Por último, no que diz respeito às categorias definidas para a descrição do **formato de perguntas**, podemos concluir que:

- as provas de aferição e de exame nacional conjugam as questões de *resposta a construir* com outros formatos, especialmente o de *várias alternativas*, procurando tornar as provas o mais objectivas possível, de forma a que os examinadores tenham critérios de correcção muito precisos e haja equidade em relação aos resultados;

- os docentes das escolas utilizam hegemonicamente as questões de *resposta a construir*, uma vez que a tradição escolar parece ter instituído este formato como o mais adequado e porque as respostas a este tipo de questão permitem avaliar também a expressão escrita e não trazem especial subjectividade à correcção, uma vez que é geralmente um mesmo examinador que corrige todas as provas;

- também ao nível destas categorias existe influência da avaliação externa sobre a interna, que é notória no ano lectivo 2005-2006, ano em que, pela primeira vez, os testes periódicos passam a incluir questões de todos os formatos.

Feita a análise dos resultados obtidos, demos conta das concepções e práticas pedagógicas/avaliativas sobre a leitura dos docentes das escolas integradas neste trabalho.

Assim, foi possível verificar que os docentes assumem o seu papel de destaque na vida escolar dos alunos, considerando que a disciplina de Português permite o desenvolvimento de competências que são transversais ao currículo. É nessa perspectiva que a leitura assume um valor preponderante no âmbito de todos os domínios abordados, sobretudo a modalidade *leitura para informação e estudo*. Curiosa é a concepção de que a *leitura recreativa*, para muitos, deve ocorrer apenas em casa, já que se considera que o tempo disponível nem para desenvolver actividade de *leitura orientada* é suficiente.

No que concerne à concepção de leitura, as respostas dos docentes sugerem que ler bem é, para muitos, ler em voz alta de uma forma fluente e expressiva, não referindo explicitamente que ler bem é efectuar uma boa compreensão do texto. Os professores não sugerem que haja um trabalho efectivo de ensino da compreensão da leitura, mas apenas um trabalho de verificação da compreensão que se realiza através da realização de questionários sobre o texto. Esta concepção aponta para a existência de aulas em torno da leitura com a sequência “**mencionar-dar exercícios-verificar as respostas**”, ou seja, julga-se que o facto de se colocarem questões aos alunos contribui para a compreensão do texto e, quando estes não o compreendem, basta fazer algumas perguntas adicionais.

Os docentes parecem conceber o aluno/leitor como um elemento passivo, uma vez que não destacam o seu papel na descoberta dos significados do texto, solicitando-lhe somente que, depois de ler o texto, responda às questões que lhe são colocadas. Poucos docentes referem ser importante saber o que é que o aluno pensa sobre o texto e como integra os seus conhecimentos e experiências pessoais na leitura que dele faz. Há uma certa

contradição entre esta postura passiva que se espera dos alunos e a ideia de que só existe um bom leitor se ele gostar de ler, uma vez que só envolvendo o aluno na descoberta dos significados do texto é que consegue motivá-lo para a leitura.

Relativamente aos textos que são abordados nas aulas de Português, o texto literário assume especial primazia, sendo encarado como um objecto cujas características o tornam propício à exploração na sala de aula, uma vez que é associado a uma maior complexidade formal e semântica que permitem desenvolver o nível de linguagem dos alunos.

No que toca aos aspectos textuais mais abordados, os docentes valorizam o seu conteúdo, procurando dosear a análise dos aspectos formais para não retirar aos alunos o prazer de ler. Contudo, a maioria dos docentes atribui importância ao domínio dos conteúdos relacionados com os níveis textuais tipológico e estilístico-retórico.

Quanto às práticas avaliativas, tendo por base o que dizem os docentes, é perceptível que possuem consciência das modalidades de avaliação e da pertinência e utilidade do seu uso. Contudo, no que se refere aos instrumentos de avaliação, há uma preferência clara pelos testes, em especial, pelos testes sumativos, uma vez que permitem obter medidas mais objectivas do rendimento escolar dos alunos, sendo também usados como forma de comunicação entre o professor e os encarregados de educação. Esta valorização do teste assenta numa concepção de avaliação sinónima de classificação, onde importa medir as aprendizagens dos alunos através dos produtos finais, desvalorizando-se a vertente formativa da avaliação. Com efeito, os testes não servem para orientar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, mas somente para premiar ou penalizar o aluno, sem que a informação que a classificação transmite sirva para otimizar todo o processo educativo.

Se a excessiva valorização dos produtos finais elaborados pelos alunos pode ser injusta e não traduzir efectivamente as aprendizagens por eles realizadas, o grau de distorção pode acentuar-se, já que os docentes admitem categoricamente que os testes que elaboram reflectem aquilo que é levado a cabo na sala de aula. Assim sendo, este tipo de avaliação poderá estar a desvalorizar as reais capacidades dos alunos, as quais poderão ser visíveis nos processos que usam, premiando, em contrapartida, aqueles que reproduzirem com fidelidade o que absorveram nas aulas e apresentarem um produto final igual ao que lhes foi dado. Em termos de leitura, por exemplo, poderemos estar a premiar os alunos/leitores passivos que possam eventualmente não possuir competências de leitura

bem desenvolvidas, mas que saibam identificar nos textos as categorias tipológicas, as figuras de estilo, etc., não valorizando aqueles alunos que consigam compreender efectivamente os significados explícitos e implícitos do texto, mas não se interessem pelos conhecimentos sobre o texto que são veiculados tradicionalmente nas aulas de Português.

Quanto ao formato das questões preferido pelos docentes, é clara a preferência por questões de resposta a construir, embora já haja uma certa abertura para a utilização de outros formatos mais objectivos, devido à legitimação destes formatos produzida pelas provas de carácter nacional. A opção tradicional dos docentes de Português estará associada à tradição existente neste domínio, bem como ao facto de se considerar que, em Português, qualquer resposta tem de envolver a escrita, pelo que a verificação da compreensão da leitura tem forçosamente de ser por escrito.

Por último, os testemunhos dos docentes convergem com as perspectivas oficiais no tocante ao valor atribuído ao domínio da leitura, o que configura uma sintonia em termos da importância que este domínio possui no contexto global da disciplina de Português.

Conforme referimos na introdução destas considerações finais, o nosso trabalho possui limitações que não lhe permitem ambicionar traduzir o que pensam e fazem todos os professores de Português que integram o nosso sistema educativo. Na verdade, os dados obtidos e as conclusões a que chegámos não devem ser generalizados, dado que reflectem a análise de testes escritos de professores que leccionam numa reduzida área geográfica. Contudo, incidindo sobre provas escritas e testemunhos de docentes, ancorado em procedimentos de análise consistentes e devidamente enquadrados conceptualmente, este trabalho fornece pistas claras sobre as concepções e práticas pedagógicas sobre a leitura que possuem os profissionais que nas escolas têm a maior responsabilidade na formação de leitores competentes. Assim sendo, pese embora seja um contributo para o conhecimento do campo do ensino da compreensão da leitura e da sua avaliação, este trabalho deverá ser encarado como um ponto de partida para uma reflexão ainda mais aprofundada destas temáticas, que poderá passar pelo estudo de práticas pedagógicas concretas de ensino da compreensão da leitura e pelo alargamento a outros níveis de ensino.

BIBLIOGRAFIA

ABRECHT, Roland, (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.

AFONSO, Almerindo Janela (2002). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: CORTEZ EDITORA.

AGUIAR E SILVA, Vítor M. (1990). *Teoria da Literatura*, 8ª ed.: Coimbra: Livraria Almedina.

AGUIAR E SILVA, Vítor M. (1990). *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.

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.

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 (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.

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 António (2000). *Modelo cognitivo de avaliação educativa. Escala de estratégias de aprendizagem contextualizada (ESEAC)*. Madrid: Narcea.

CAPALLERA, Joan Serra. S/D “Las estrategias lectoras y su relación con los procesos generales de comprensión”. In *Aula de Innovación educativa*, nº 59.

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.

CARDOSO, Maria Helena Gonçalves (2005). *Práticas de Avaliação em Língua Portuguesa – Representações da Disciplina em Testes Escritos*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho

CARVALHO, José A. Brandão (1999). *O Ensino da escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho

CARVALHO, José A. Brandão (1999). “A escrita nos manuais de Língua Portuguesa – objecto de ensino/aprendizagem ou veículo e comunicação?” 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.179-187.

CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, Maria de Lourdes (1992). “Novos programas de Português. Entre a Ruptura e a continuidade”. In *O Professor*, nº 24 (3ª Série), pp.18-26.

CASTRO, Rui Vieira de (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

CASTRO, Rui Vieira de (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.

CASTRO, Rui Vieira de (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 Pedroso de Moraes Feltes (org.), *A produção de sentido. Estudos transdisciplinares*. S. Paulo: Annablume, pp. 313-339.

CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1998). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.

CASTRO, São Luís, (2000). “A linguagem escrita e o seu uso: uma perspectiva cognitiva.” In Maria Raquel Delgado-Martins, Glória Ramalho e Armanda Costa (Orgs.) *Literacia e Sociedade – Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho

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.

CONTENTE, Madalena (1995). *A Leitura E A Escrita. Estratégias de Ensino para Todas As Disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

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.

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.

De KETELE, Jean-Marie (1993). Prefácio a ... In Jean Cardinet, *Avaliar é medir?* Porto: Porto Editora.

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.

ECO, Umberto (1979). *Lector in Fabula*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.

ESTEBAN, Maria Teresa (2003). “Ser professora: avaliar e ser avaliada”. In *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: CORTEZ EDITORA. pp. 13-37.

ESTEBAN, Maria Teresa (2003). “A avaliação no cotidiano escolar”. In Esteban, Maria Teresa (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A 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.

GARCIA, Regina Leite (2003). “A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso”. In Esteban, Maria Teresa (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A editora.

GIASSON, Jocelyne (1993). *A Compreensão Na Leitura*. Porto: Edições Asa.

HADJI, Charles (2001). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED.

LANDSHEERE, Gilbert (1976). *Avaliação contínua e exames. Noções de docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina.

LOMAS, Carlos (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas com las palabras. Teoria y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: PAIDÓS.

LOMAS, Carlos (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas.*, Porto: Edições Asa

MÉNDEZ, J. M. Alvarez (2002). *Avaliar Para Conhecer, Examinar Para Excluir*. Porto: Edições Asa.

NELSON, Clarence (1976). *Medição e Avaliação na aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

PACHECO, José Augusto (1993). *O Novo Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico: do Contexto Europeu ao Contexto da Experimentação dos Programas e das Mudanças Curriculares*. Revista Portuguesa de Educação, 6, pp. 1-22. . Braga: Universidade do Minho.

PACHECO, José Augusto (1994). *A Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. Proposta de trabalho*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José Augusto (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José Augusto (1998). “A Avaliação da Aprendizagem”. In Leandro S. Almeida & José Tavares (orgs.) *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.

PALLARES, M. (1977). *Técnicas e Instrumentos de Evaluacion*. Barcelona. EDICIONES CEAC, S.A

PÉNNAC, Daniel (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.

PEREIRA, Luísa Alvares (2000). “Diário de Leituras: porque há razões para a escrita que a razão escolar tem de conhecer”. *Palavras*, pp.19-33.

PERINI, Mário A. (1991). “A leitura funcional e a dupla função do texto didático”. In Regina Zilberman & Ezequiel Theodoro da Silva (Orgs.) *Leitura – Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática S.A.

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.

REGINA Zilberman & EZEQUIEL Theodoro da Silva (1991). *Leitura – Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática S.A.

RIBEIRO, Lucie Carrilho (1994). *A Avaliação da aprendizagem*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.

RIBEIRO, Marta Flora Almeida Dias (2005). “*Ler bem para aprender melhor*”: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

RYCHEN, D. S. & TIANA, A. (2005). *Desenvolver competências-chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional*. Porto: Edições Asa.

SEQUEIRA, M^a Fátima (1989). “Psicolinguística e Leitura”. In M^a de Fátima Sequeira e Inês Sim-Sim *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho.

SEQUEIRA, M^a Fátima (1989). “Um Estudo dos Processos Cognitivos Determinantes do Sucesso na Aprendizagem da Leitura. Sugestões para a Elaboração de Novos Programas Escolares”. In M^a de Fátima Sequeira e Inês Sim-Sim *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho.

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.

SOARES, Magda Becker (1991). “As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto”, In Regina Zilberman & Ezequiel Theodoro da Silva (Orgs.) *Leitura – Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática S.A.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1990). “*AGORA NÃO POSSO. ESTOU A LER!*”, *REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO*, 3, pp.115-127. Braga: Universidade do Minho.

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.

SOUSA, Rita Vieira de (2005). *Discursos Sobre A Leitura*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

TAPIA, Jesus Alonso (2003). “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.

VAZ, João Pimentel (1995). “Desenvolver a Compreensão da Leitura na Área Curricular de Língua Portuguesa”. *O Professor*, nº44, pp.35-44.

VILAR, A. de Matos (1992). *Avaliação dos alunos no Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

ZILBERMAN Regina & SILVA Ezequiel Theodoro (1991). *Leitura – Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática S.A.

Documentos oficiais

DEB/ME, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Gerais e Essenciais*. Lisboa. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2002). *Provas de Aferição do Ensino Básico, 4º e 6º anos – 2001: Língua Portuguesa e Matemática. Relatório Nacional*. Lisboa: ME.

Despacho Normativo nº 98-A/92

Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho de 2001

DGEBS (1991). *Programa de Língua Portuguesa: Plano de Organização do Ensino/Aprendizagem*, Vol. II, Ensino Básico, 3º ciclo. Lisboa: Ministério da Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000 (Programme for International Student Assessment)*. Gabinete de Avaliação Educacional.

Outros textos

Provas de Aferição de Língua Portuguesa 2002 e 2004

Exames do 9º ano de 2005 e 2006

ANEXOS

ANEXO I - Exemplos de testes escritos.

ANEXO II - Quadros

ANEXO III – Guião da entrevista

ANEXO I - Exemplos de testes escritos.

Prova global - Ano Lectivo 00/01

Disciplina: Língua Portuguesa

Prova: Teórica/escrita

Duração: 50 minutos

Ano: 9.º

Tolerância: 10 minutos

TEXTO

- 19 Já no largo Oceano navegavam,
As inquietas ondas apartando;
Os ventos brandamente respiravam,
Das naus as velas côncavas inchando;
Da branca espuma os mares se mostravam
Cobertos, onde as proas vão cortando
As marítimas águas consagradas,
Que do gado de Próteu são cortadas,
- 20 Quando os deuses no Olimpo luminoso,
Onde o governo está da humana gente,
Se ajuntam em consílio glorioso,
Sobre as cousas futuras do Oriente.
Pisando o cristalino Céu fermoso,
Vem pela Via Láctea juntamente,
Convocados, da parte de Tonante,
Pelo neto gentil do velho Atlante.
(....)
- 22 Estava o Padre ali, sublime e dino,
Que vibra os feros raios de Vulcano,
Num assento de estrelas cristalino,
Com gesto alto, severo e soberano.
Do rosto respirava um ar divino,
Que divino tornara um corpo humano;
Com h~ua coroa e ceptro rutilante,
De outra pedra mais clara que diamante.
(...)
- 24 «Eternos moradores do luzente,
Estelífero Pólo e claro Assento:
Se do grande valor da forte gente
De Luso não perdeis o pensamento,
Deveis de ter sabido claramente
Como é dos Fados grandes certo intento
Que por ela se esqueçam os humanos
De Assírios, Persas, Gregos e Romanos.
- 25 Já lhe foi (bem o vistes) concedido,
Cum poder tão singelo e tão pequeno,
Tomar ao Mouro forte e guarnecido
Toda a terra que rega o Tejo ameno.
Pois contra o Castelhana tão temido
Sempre alcançou favor do Céu sereno.
Assi que sempre, enfim, com fama e glória,
Teve os troféus pendentes da vitória.
- 26 Deixo, Deuses, atrás a fama antiga
Que co a gente de Rómulo alcançaram,
Quando com Viriato, na inimiga
Guerra Romana, tanto se afamaram.
Também deixo a memória que os obriga
A grande nome, quando alevantaram
Um por seu capitão, que, peregrino,
Fingiu na cerva espírito divino.
- 27 Agora vedes bem que, cometendo
O duvidoso mar num lenho leve,
Por vias nunca usadas, não temendo
De África e Noto a força, a mais se atreve:
Que, havendo tanto já que as partes vendo
Onde o dia é comprido e onde breve,
Inclinam seu propósito e perfia
A ver os berços onde nace o dia.
- 28 Prometido lhe está do Fado eterno,
Cuja alta lei não pode ser quebrada,
Que tenham longos tempos o governo
Do mar que vê do Sol a roxa entrada.
Nas águas tem passado o duro Inverno;
A gente vem perdida e trabalhada.
Já parece bem feito que lhe seja
Mostrada a nova terra que deseja.

29 E porque, como vistes, tem passados
Na viagem tão ásperos perigos,
Tantos climas e céus experimentados,
Tanto furor de ventos inimigos,
Que sejam, determino, agasalhados
Nesta costa Africana como amigos,
E, tendo guarnecida a lassa frota,
Tornarão a seguir sua longa rota.»
(...)

36 Mas Marte, que da Deusa sustentava
Entre todas as partes em porfia,
Ou porque o amor antigo o obrigava,
Ou porque a gente forte o merecia,
De antre os Deuses em pé se levantava
(Merencório no gesto parecia),
O forte escudo, ao colo pendurado,
Deitando pera trás, medonho e irado,

3 37 A viseira do elmo de diamante
Alevantando um pouco, mui seguro
Por dar seu parecer se pôs diante
De Júpiter, armado, forte e duro;
E, dando h~ua pancada penetrante
Co conto do bastão, no solo puro,
O Céu tremeu, e Apolo, de torvado,
Um pouco a luz perdeu, como infiado.

Camões, Os Lusíadas (Canto I)

I

QUESTIONÁRIO

1. Identifica o episódio a que pertencem as estrofes e localiza-o na estrutura interna da obra.
2. Presta atenção às estrofes 19 e 20.
 - 2.1. Explica a relação que se estabelece entre a narração e a acção.
 - 2.2. Tendo em atenção a estrutura interna d'Os Lusíadas, identifica os dois planos presentes nas estrofes referidas.
 - 2.3. Transcreve expressões que caracterizam as condições em que decorre a acção.
3. Atenta no discurso de Júpiter.
 - 3.1. Divide-o em três momentos.
 - 3.2. Dá um título a cada um dos momentos.
4. Repara agora nas estrofes 36 e 37.
 - 4.1. Caracteriza o estado de espírito de Marte, exemplificando com expressões do texto.
 - 4.2. Explicita as razões que levam Marte a ser favorável aos portugueses.
5. Identifica a figura de estilo presentes nos versos:
 - a) "Pelo neto gentil do velho Atlante"(est. 20, v. 8).
 - b) "Os ventos brandamente respiravam"(est. 19, v. 3).

6. Presta atenção à versificação da estrofe 20:

- 6.1 Faz a escansão do segundo verso.
- 6.2. Apresenta o esquema rimático.
- 6.3. Classifica o tipo de rima.

II

a) Divide e classifica as orações da frase: **Baco opôs-se aos portugueses porque não desejava cair no esquecimento.**

b) Repara na evolução das seguintes palavras:

a) *fermosa* > *formosa*

b) *nace* > *nasce*

1. Indica os fenómenos fonéticos que ocorreram.

c) Indica a função sintáctica da expressão sublinhada no seguinte verso: "Do rosto respirava um ar divino."

III

DESENVOLVIMENTO

Comenta a seguinte afirmação: "**O teatro vicentino é um teatro de crítica social.**"

Desenvolve a ideia contida nesta afirmação, apenas para as personagens Fidalgo, Sapateiro e Frade, não esquecendo de referir:

- as classes e/ou grupos sociais a que pertencem;
- os símbolos cénicos que os caracterizam;
- os erros que lhes são apontados;
- os diversos tipos de cómico.

FIM

Texto

- 37 Porém já cinco sóis eram passados
Que dali nos partíramos, cortando
Os mares nunca de outrem navegados,
Prosperamente os ventos assoprando,
Quando ua noutre, estando descuidados
Na cortadora proa vigiando,
Ua nuvem que os ares escurece,
Sobre nossas cabeças aparece.
- 38 Tão temerosa vinha e carregada,
Que pôs nos corações um grande medo;
Bramindo, o negro mar de longe brada,
Como se desse em vão nalgum rochedo.
« Ó Potestade (disse) sublimada!
Que ameaço divino ou que segredo
Este clima e este mar nos apresenta,
Que mor cousa parece que tormenta?»
- 39 Não acabava, quando ua figura
Se nos mostra no ar, robusta e válida,
De disforme e grandíssima estatura;
O rosto carregado, a barba esquelada,
Os olhos encovados, e a postura
Medonha e má e a cor terrena e pálida;
Cheios de terra e crespos os cabelos,
A boca negra, os dentes amarelos.
- 40 Tão grande era de membros, que bem posso
Certificar-te que este era o segundo
De Rodes estranhíssimo Colosso,
Que um dos sete milagres foi do mundo.
Cum tom de voz nos fala, horrendo e grosso,
Que pareceu sair do mar profundo.
Arrepiam-se as carnes e o cabelo,
A mi e a todos, só de ouvi-lo e vê-lo!
- 41 E disse: «Ó gente ousada, mais que tantas
No mundo cometeram grandes cousas:
Tu, que por guerras cruas, tais e tantas,
E por trabalhos vãos nunca repousas,
Pois os vedados términos quebrantas
E navegar meus longos mares ousas,
Que eu tanto tempo há já que guardo e tenho,
Nunca arados d' estranho ou próprio lenho:
- 42 Pois vens ver os segredos escondidos
Da natureza e do húmido elemento,
A nenhum grande humano concedidos
De nobre ou de imortal merecimento,
Ouve os danos de mi que apercebidos
Estão a teu sobejo atrevimento,
Por todo o largo mar e pola terra
Que inda hás-de sojugar com dura guerra.
- 43 Sabe que quantas naus esta viagem
Que tu fazes, fizerem, de atrevidas,
Inimigas terão esta paragem,
Com ventos e tormentas desmedidas!
E da primeira armada, que passagem
Fizer por estas ondas insofridas,
Eu farei de improviso tal castigo
Que seja mor o dano que o perigo!
- 44 Aqui espero tomar, se não me engano,
De quem me descobriu suma vingança;
E não se acabará só nisto o dano
De vossa pertinace confiança:
Antes, em vossas naus vereis, cada ano,
Se é verdade o que meu juízo alcança,
Naufrágios, perdições de toda sorte.
Que o menor mal de todos seja a morte.
(...)
- 50 Eu sou aquele oculto e grande Cabo
A quem chamais vós outros Tormentório,
Que nunca a Ptolomeu, Pompónio, Estrabo,
Plínio e quantos passaram, fui notório.
Aqui toda a africana costa acabo
Neste meu nunca visto promontório,
Que pera o Pólo Antártico se estende,
A quem vossa ousadia tanto ofende.
(...)
- 60 Assi contava; e, cum medonho choro,
Súbito de ante os olhos se apartou.
Desfez-se a nuvem negra, e cum sonoro
Bramido muito longe o mar soou.
Eu, levantando as mãos ao santo coro
Dos Anjos, que tão longe nos guiou,
A Deus pedi que removesse os duros
Casos, que Adamastor contou futuros.

I

QUESTIONÁRIO

- 1- Identifica e integra as estâncias na estrutura interna de Os Lusíadas.
- 2- Como se anuncia na atmosfera o aparecimento do Gigante?
- 3- Quais as sensações dos marinheiros perante tal cenário? Exemplifica com elementos do texto.
- 4- Faz a caracterização física e psicológica do Gigante.
- 5- Que sentimento nutre o Gigante pelos Portugueses? Justifica.
- 6- Como reage o Gigante à interpelação que lhe é feita por Vasco da Gama?
 - 6.1 – Compara esta atitude com o seu comportamento inicial.
- 7- Qual a atitude final do Gigante e de Vasco da Gama?
- 8- O Gigante Adamastor é uma figura simbólica.
 - 8.1- Qual a sua simbologia?
- 9- Identifica a figura de estilo presente no seguinte verso:
“Nunca arados de estranho ou próprio lenho” (est. 41, v. 8).
10. Presta atenção à versificação da estrofe 40:
 - 10.1 Faz a escansão do quinto verso.
 - 10.2 Apresenta o esquema rimático.
 - 10.3 Classifica o tipo de rima.

II

- 1- Divide e classifica as orações:
“Não acabava quando ũa figura/se nos mostra no ar, robusta e válida”(est.39, v.1/2).
- 2- Refere a função sintáctica desempenhada pela expressão sublinhada:
“Pois vens ver os segredos escondidos” (est. 42 v. 1).
- 3- Repara na evolução das seguintes palavras:
 - a) inda | ainda.
 - b) sojugar | subjugar.

III

DESENVOLVIMENTO

Explicita o sentido da máxima latina “*Ridendo castigat mores*” no Auto da Barca do Inferno.

Aluno: _____ N.º: ____ Turma: ____ Avaliação: _____

Professor: _____ Encarregado de Educação: _____ Data: ____ / ____ / ____

GRUPO I

Lê com muita atenção algumas estâncias do Canto III, relativas ao episódio de D. Inês de Castro de Os Lusíadas de Luís de Camões.

TEXTO A

- 118 Passada esta tão próspera vitória¹,
Tornado Afonso² à Lusitana Terra,
A se lograr³ da paz com tanta glória
Quanta soube ganhar na dura guerra,
O caso⁴ triste e *dino* de memória,
Que do sepulcro os homens desenterra,
Aconteceu da mísera e mesquinha
Que *despois* de ser morta foi rainha.
- 119 Tu, só tu, puro amor, com força crua,
Que os corações humanos tanto obriga,
Deste causa à molesta⁵ morte sua,
Como se fora pérfida inimiga.
Se dizem, fero Amor, que a sede tua
Nem com lágrimas tristes se mitiga,
É porque queres, áspero e tirano,
Tuas aras⁶ banhar em sangue humano.
(...)
- 122 De outras belas senhoras e Princesas
Os desejados tálamos⁷ enjeita,
Que tudo, enfim, tu, puro amor, desprezas,
Quando um gesto suave te sujeita.
Vendo estas namoradas estranhezas
O velho pai *sesudo*⁸, que respeita
O murmurar do povo e a fantasia
Do filho, que casar-se não queria,
(...)
- 123 Tirar Inês ao mundo determina,
Por⁹ lhe tirar o filho que tem preso,
Crendo *co* sangue só de morte *indina*
Matar do firme amor o fogo aceso.
Que furor¹⁰ consentiu que a espada fina,
Que pôde sustentar o grande peso
Do furor Mauro, fosse alevantada
Contra *h-ua* fraca dama delicada?
(...)
- 130 Queria perdoar-lhe o Rei *benino*,
Movido das palavras que o magoam;
Mas o pertinaz povo e seu destino
(Que desta sorte o quis) lhe não perdoam.
(...)
1. Batalha do Salado
2. D. Afonso IV
3. gozar
4. morte de D. Inês de Castro
5. lastimosa
6. altares
7. núpcias
8. prudente
9. para
10. loucura

1. Depois da leitura tenta das estâncias apresentadas, assinala com um **X** o quadrado que corresponde à resposta correcta, de acordo com o sentido do texto.
- 1.1. Vasco da Gama narra ao Rei de Melinde “ *O caso triste e dino de memória*”, (est. 118, v.5) que
- conta a batalha do Salado.
 - revela a ascensão do rei D. Afonso IV.
 - aborda a história trágica de D. Inês de Castro
- 1.2. A apóstrofe presente no verso “*Tu, só tu, puro amor, com força crua,*” (est. 119, v. 1) evidencia
- o motivo da morte de D. Inês de Castro
 - a consequência da morte de D. Inês de Castro.
 - a inconsequente morte de D. Inês de Castro.
- 1.3. A expressão “*O velho pai sesudo,*” (est. 122, v. 6) retrata o rei D. Afonso IV, apresentando-o como
- adjuvante aos amores de D. Pedro e D. Inês de Castro.
 - oponente aos amores de D. Pedro e D. Inês de Castro.
 - indiferente aos amores de D. Pedro e D. Inês de Castro.
- 1.4. D. Afonso IV, na sua decisão, tomou em consideração
- o falar do povo e a recusa de D. Pedro em casar com outras princesas.
 - a beleza de D. Inês e a orfandade dos seus netos.
 - a vontade de D. Pedro e o amor de D. Inês.
- 1.5. O eufemismo subjacente ao verso “*Tirar Inês ao mundo determina,*” (est. 123, v. 1) significa
- condenar D. Inês ao exílio na Síria ou na Líbia.
 - ordenar a sua execução.
 - determinar o seu regresso a Castela.
- 1.6. D. Afonso IV tomou esta atitude face a D. Inês por julgar que, assim
- ajudaria o seu filho.
 - castigaria o seu povo.
 - libertaria seu filho de tais amores.
- 1.7. O “*pertinaz povo*” e o destino de D. Inês foram
- o entrave ao perdão de D. Afonso IV.
 - a causa do perdão de D. Afonso IV.
 - os instigadores do perdão de D. Afonso IV.
- 1.8. O recurso expressivo presente no verso “*Que do sepulcro os homens desenterra,*” (est. 118, v. 6) é a
- Metáfora.
 - Hipérbole.
 - Metonímia.

1.9. A perífrase presente no verso *“Que depois de ser morta foi Rainha.”* (est. 118, v. 8) refere-se à

- personagem D. Inês de Castro.
- coroação da Rainha.
- morte de D. Inês de Castro.

1.10. As estâncias deste episódio inserem-se no Plano da

- Viagem.
- História de Portugal.
- Mitologia.

1.11. Quanto à temática desenvolvida, as estâncias apresentadas remetem para um episódio

- simbólico.
- bélico.
- lírico.

2. A partir das razões que levaram à morte de D. Inês de Castro, dá a tua opinião acerca da decisão tomada por D. Afonso IV.

3. Atenta na estância 118 e completa com as noções de versificação solicitadas:

3.1. tipo de estrofe _____

3.2. esquema rimático _____

3.3. tipos de rima _____

3.4. número de sílabas métrica _____

TEXTO B

No seu discurso a D. Afonso IV, pretendendo demovê-lo da sua decisão de a mandar matar, D. Inês de Castro argumenta:

“Tu, que és humano (se é próprio de humanos matar uma donzela fraca e sem força, só por amar a quem a ama), tem em consideração estas criancinhas. Decide com compaixão delas e minha, pois não impressiona a minha inocência.”

Comentários de José Hermano Saraiva a Os Lusíadas, Canto III,
Ed. Expresso com o Grupo Totta, 2003

4. Refere os argumentos utilizados por D. Inês de Castro, apelando à sua inocência.

5. O **Texto A** apresenta duas indicações de corte de texto. Situa o **Texto B** num desses momentos, mantendo a coerência textual. Justifica a tua resposta.

GRUPO II

Responde à questões do funcionamento da língua, seguindo as indicações dadas.

1. Transcreve os adjectivos presentes na estância 119, do Texto A.

1.1. Identifica um adjectivo uniforme quanto ao género. _____

1.2. Coloca o primeiro adjectivo da estância 119, no grau:

1.2.1. superlativo absoluto sintético _____

1.2.2. superlativo relativo de superioridade _____

2. "Mas o pertinaz povo e seu destino/(...) lhe não perdoam." (est. 130, vv. 3-4)

2.1. Indica a classe gramatical das palavras sublinhadas.

Faz a análise sintáctica dos versos transcritos.

2.2. Assinala com **X** a subclasse do verbo:

- Copulativo.
- Transitivo directo.
- Transitivo indirecto.
- Transitivo directo e indirecto.

2.3. Assinala a opção correcta, relativamente ao tipo de sujeito presente:

- Simples.
- Composto.
- Subentendido.
- Indeterminado.
- Inexistente.

2.4. Substitui o pronome da frase pelo nome correspondente.

3. "(...) matar uma donzela fraca e sem força, só por amar a quem também a ama (...) " (**Texto B**)

3.1. Analisa as palavras sublinhadas, referindo a sua classe gramatical.

3.2. Coloca ao lado de cada número a letra que corresponde à respectiva classe gramatical das seguintes palavras.

1. donzela	a. advérbio
2. fraca	b. adjectivo
3. sem	c. preposição
4. só	d. nome

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

4. Coloca ao lado de cada forma verbal o número correspondente ao respectivo tempo e modo verbal.

cantamos	<input type="checkbox"/>	cantámos	<input type="checkbox"/>	1. Presente do Indicativo
tem	<input type="checkbox"/>	têm	<input type="checkbox"/>	2. Presente do conjuntivo
demos	<input type="checkbox"/>	dêmos	<input type="checkbox"/>	3. Pretérito perfeito do indicativo
pode	<input type="checkbox"/>	pôde	<input type="checkbox"/>	

5. Quando ascendeu ao trono, em 1357, D. Pedro vingou o assassinio de D. Inês.

5.1. Classifica a primeira oração da frase.

Reescreve a frase, utilizando uma locução conjuncional equivalente.

Pronominaliza a oração principal/subordinante.

Retira uma palavra esdrúxula e outra aguda.

Inicia a frase por **Era necessário que...**

Justifica a utilização das vírgulas na frase.

5.2. Altera para a voz passiva a oração subordinante.

6. Assinala com um **X** as conjunções coordenativas:

<input type="checkbox"/> para	<input type="checkbox"/> embora	<input type="checkbox"/> que	<input type="checkbox"/> logo
<input type="checkbox"/> se	<input type="checkbox"/> portanto	<input type="checkbox"/> e	<input type="checkbox"/> segundo
<input type="checkbox"/> todavia	<input type="checkbox"/> apenas	<input type="checkbox"/> como	<input type="checkbox"/> contudo
<input type="checkbox"/> porque	<input type="checkbox"/> enquanto	<input type="checkbox"/> ou	

7. Preenche a tabela fazendo corresponder a cada palavra da primeira coluna o processo verificado na sua formação.

<p>1. meirinho-mor 2. fidalgos 3. designadamente 4. rainha-mãe 5. implacavelmente 6. sepultada 7. desfazer</p>	<p>a. derivação por sufixação b. derivação por prefixação c. derivação por prefixação e sufixação d. composta por aglutinação e. composta por justaposição</p>
--	--

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.

GRUPO III

“Amor imenso que também é cego
Amor que torna os homens imortais.
Inês! Inês! Distância a que não chego
morta tão cedo por viver de mais.”

Ary dos Santos, “Inês”, in *Obra Poética*, 6.^a ed. Avante, 2002

O amor de D. Pedro e de D. Inês inspirou muitos poetas, várias obras, exprimindo este sentimento motivador de uma multiplicidade de sensações, por vezes, contraditórias.

A partir desta temática, redige um texto, onde reveles a tua visão do amor.

Antes de iniciares a tua produção escrita, atenta nas indicações que se seguem:

- O teu texto deve ter um mínimo de **140** e um máximo de **240 palavras**.
- Selecciona as ideias principais a transmitir.
- Elabora o rascunho do teu texto:
 - ✓ Colocando um título sugestivo;
 - ✓ Seleccionando um vocabulário polissémico e conotativo;
 - ✓ Utilizando uma linguagem cuidada e a função poética;
 - ✓ Redigindo frases coerentes;
 - ✓ Aplicando articuladores do discurso;
 - ✓ Respeitando as regras de ortografia;
 - ✓ Pontuando de uma forma expressiva.
- Relê cuidadosamente o teu texto, corrigindo-o, se necessário.

Prova de Aferição de 2002

1.ª Parte

Lê o texto de Jorge de Sena com muita atenção. Em caso de necessidade, consulta a lista de vocabulário que é apresentada, por ordem alfabética, a seguir ao texto.

- 1 Era uma vez um homem que vivia numa pequenina cabana à beira-mar, lá para as
bandas das Áfricas, das Índias ou dos Brasis, onde o calor é tanto que o mar parece de
vidro azul, e as florestas crescem tanto que se apertam, apertam, e chegam mesmo ao
pé da água. Num sítio daqueles, o homem, coitado, quase não tinha onde pôr a cabana.
- 5 Havia entre as ondas e as árvores só uma tirinha de areia muito estreita, que não dava
para nada. Quando vinha o mau tempo, e às vezes vinha, ainda ele não tinha chegado
e já o homem ficava sem casa nenhuma. E daquele aperto da casa entre as ondas e
as árvores, nunca chegava a saber o que primeiro lhe deitava a casa abaixo, se os
salpicos das águas, se uma bofetada dos ramos que cobriam a casa e o vento sacudia.
- 10 Felizmente para ele, a casa desfazia-se mal a tempestade se pronunciava, porque, de
outro modo, ali entalado entre as ondas e os troncos, numa tirinha tão estreita, seria
levado pelas ondas mais altas que viriam depois, ou os troncos, batendo uns contra os
outros, lhe partiriam a cabeça. Por isso, logo que a cabana – que era uma construção
muito fraca, feita de uns paus e de umas folhas e de umas algas – tomava o jeito de
15 cair, o homem saía dela, ia pela tirinha de areia fora e sentava-se mais longe, num
grande cabo que entrava pelo mar dentro, a esperar com paciência que a tempestade
aumentasse, fingisse que ia acabar com o mundo e amainasse de todo. O cabo era
muito grande, entrava muito pelo mar dentro, e o mar não lhe chegava ao cima, porque
ele era muito alto; e como, além disso, era de pedra, uma pedra muito rija, não havia
20 árvore nem erva que nele metesse raiz. Parece que, sendo o cabo assim, estava
mesmo a calhar para o homem lá fazer a casa, e não naquele sítio tão estreitinho entre
a floresta e o mar. Mas o homem não gostava dele, achava-o duro, alto de mais,
inacessível às águas e impenetrável às raízes. Ou talvez nem pensasse nada disto – o
certo é que gostava do outro sítio, aonde, depois de ter esperado no cabo, com
25 paciência, o fim da tempestade, voltava a construir a sua cabana pequenina. E, porque
do sítio gostava, era nele que sempre queria estar. Não se pode dizer que ninguém
soubesse a razão de ele viver sozinho naquele sítio, porque ninguém sabia que ele ali
vivesse. E como viera até ali? De barco? Através da floresta? Naufragara? Caíra do
céu, de um avião que passara? Nem ele mesmo sabia, e, se o soubera, esquecerá. E
30 de que vivia ele? Às vezes, de um peixe que pescava ou apanhava desprevenido ao
rés-da-areia, na transparência límpida das águas que vidro azul pareciam. Outras
vezes, de um pássaro ou de um macaco que se perdia e saía da floresta e, vendo-se
à solta ante o mar, não atinava com uma passagem entre as palmas, os ramos, as

35 trepadeiras e as folhas grandes e pequenas, que eram como que uma parede verde ante o azul das águas. Escamava-os, ou depenava-os ou esfolava-os, e depois assava-os num espeto de ferro que ele tinha e era a única mobília da sua casa e a única coisa que levava consigo, quando ia para cima do cabo esperar, com paciência, que as tempestades passassem.

Jorge de Sena, «História do Peixe-Pato»,
Antigas e Novas Andanças do Demónio, Lisboa, 1978

VOCABULÁRIO:

amainar: acalmar.

preenunciar: anunciar antecipadamente.

rés: rente; *ao rés de*: ao nível de.

O questionário que se segue fornece-te, para cada questão, várias hipóteses de resposta.

Assinala com X o quadrado correspondente à alternativa correcta, de acordo com o sentido do texto.

1. No início do texto, ao referir que o homem vivia «lá para as bandas das Áfricas, das Índias ou dos Brasis...», o narrador quer
 - mostrar que essas regiões ficam muito próximas umas das outras.
 - afirmar que o homem se deslocava de um continente para o outro.
 - sugerir as características naturais do lugar sem o indicar com exactidão.
 - dar a entender que nessas regiões todos os homens vivem como aquele.

2. O homem sentava-se «a esperar com paciência que a tempestade aumentasse, fingisse que ia acabar com o mundo» (linhas 16-17). Que significa a expressão sublinhada?
 - Que a tempestade atingia uma grande violência.
 - Que o homem temia deveras a tempestade.
 - Que a tempestade nunca chegava a ser muito forte.
 - Que toda a região ficava destruída pela tempestade.

3. O que pensa o narrador sobre o lugar escolhido pelo homem para construir a cabana (linhas 17-28)?
 - O narrador considera a opção do homem a mais segura.
 - O narrador admite que o homem tinha as suas razões.
 - O narrador considera inaceitável a opção do homem.
 - O narrador acha que aquela opção era a única possível.

4. «Nem ele mesmo sabia, e, se o soubera, esquecerá.» (linha 29) Que ideia traduz esta passagem?
- Que o homem vivia ali há muito tempo.
 - Que o homem não tinha um calendário.
 - Que o homem era muito ignorante.
 - Que o homem estava ali desde que nascera.
5. Identifica o único caso de comparação, dando atenção especial aos elementos destacados em itálico.
- «onde o calor é tanto que *o mar parece de vidro azul*» (linhas 2-3)
 - «*uma bofetada* dos ramos que cobriam a casa» (linha 9)
 - «como, além disso, *era de pedra*» (linha 19)
 - «Parece que, *sendo o cabo assim*, estava mesmo a calhar» (linhas 20-21)

Responde, agora, às questões que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

6. Como procedia o homem quando «vinha o mau tempo»?

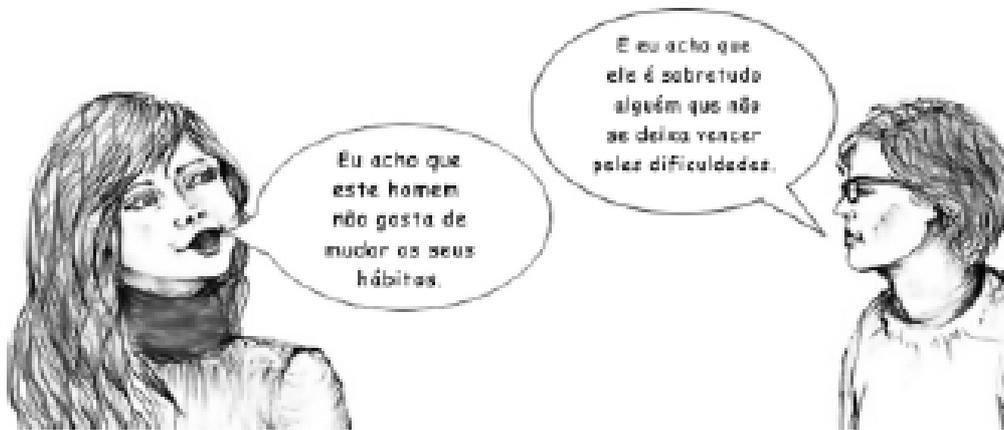
7. Um leitor ficou convencido de que esta história aconteceu há dois séculos. Demonstra que esse leitor não leu o texto com atenção.

8. O texto que se segue apresenta uma hipótese de continuação da narrativa de Jorge de Sena.

Achas que essa continuação é coerente com a história que leste? Fundamenta a tua resposta em dois elementos do texto.

«O homem era jovem. Alto, com aspecto muito frágil, a pele branca e delicada, entretinha-se a subir às árvores ou a nadar no mar, ou ficava sentado à porta da cabana, com os pés enterrados na areia seca e ardente, vendo ao longe a rebentação das ondas turvas e cinzentas.»

9. A Rosário e o Luís, dois leitores do texto, conversam sobre a personagem da narrativa.



Com qual destas opiniões estás mais de acordo? Porquê?

Agora, vais ler com atenção um texto que apresenta algumas regras a respeitar para sobreviver nos trópicos. Estas regras são, no entanto, válidas noutras regiões do planeta.

A sobrevivência depende essencialmente do uso que fazemos dos recursos disponíveis, tirando o melhor partido dos bens que escasseiam e usando com eficácia aqueles de que dispomos.

A ÁGUA

Em busca de água

Se quiser encontrar água, procure indícios da presença de abelhas, formigas ou moscas, que precisam de água e poderão conduzi-lo até uma fonte. Algumas aves, como os tentilhões e os pombos, são bons indícios da existência de uma fonte de água. Se voarem baixo e depressa, poderão estar a preparar-se para embicar na água. Quando param com frequência, para descansar, poderão ter acabado de sair de ao pé da água.

Purificação da água

Eis os melhores métodos de purificar água suspeita:

- ferva-a durante, pelo menos, três minutos;
- use pastilhas para esterilizar água;
- use uma ou duas gotas de iodo por cada litro de água e deixe assentar durante 30 minutos;
- use alguns grãos de permanganato de potássio por cada litro de água e deixe assentar durante 30 minutos.■

O FOGO

Importância do fogo

Seja qual for a zona onde nos encontrarmos, no deserto, nos trópicos ou nas regiões polares, o lume será sempre um elemento essencial. Oferece-nos calor e seca-nos as roupas, ajuda-nos a cozinhar os alimentos e a aquecer as bebidas, mantém os animais selvagens à distância e protege-nos dos insectos. Além disso, fornece-nos luz, pode ser utilizado como meio de sinalização e, não menos importante, o lume tem o condão especial de nos fazer levantar o moral.

Localização

Faça o lume num local onde não haja o risco de ele ser apagado por ventos fortes, ou queda de neve, e onde não exista o risco de pegar fogo à vegetação em redor ou, mesmo, ao seu próprio equipamento. Pense bem se não será aconselhável dispor pedras à volta do lume, para melhor concentrar o calor (para cozinhar), ou se não val a pena necessitar de construir um reflector para maximizar o calor dentro de um abrigo.

Deve fazer o lume sobre uma base estável, que poderá ser constituída por pedras, madeira

verde ou terra dura (esta pode ter de ser previamente cavada). Talvez haja necessidade de fazer o lume dentro de um buraco no chão ou rodeado de rochas, no caso de existir o risco de o vento vir a causar problemas.

Como fazer lume

Antes de começar, verifique se tem consigo todos os materiais necessários.

Fósforos

A maneira mais fácil e, também, a mais comum de acender o lume é com a ajuda de fósforos à prova de vento, pelo que convém levá-los consigo, no seu estojo de sobrevivência.

Espelho de aumentar

Também deverá levar consigo, no seu estojo de sobrevivência, um espelho de aumentar, cuja vantagem sobre os fósforos é a de nunca se gastar. Coloque o espelho num ângulo tal que lhe permita concentrar os raios solares sobre o material combustível, até que este comece a fumegar e, depois, se torne incandescente. Para aumentar mais a chama, poderá soprá-la.■

Alexander Stihell, Enciclopédia de Técnicas de Sobrevivência, Lisboa, Estampa, 2001 (adaptado)

Responde ao que te é pedido nas questões que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

10. Imagina que vais partir, com alguns amigos, numa aventura de exploração da natureza, longe dos sítios habitados. Antes de partires, tens de organizar o teu estojo de sobrevivência.

Indica, com base no texto, três dos objectos ou produtos a incluir no estojo de sobrevivência, justificando cada uma das tuas escolhas.

11. Explica como resolverias, de acordo com a informação obtida no texto, os seguintes problemas:

- falta de água e desconhecimento de locais onde a encontrar

- perigo de ataque nocturno por animais selvagens

- necessidade de sinalizar o local em que te encontrasses

12. Escreve, com base no texto, duas frases destinadas a um cartaz que alerte para os cuidados a ter quando se faz fogo no campo.

Proteja a Floresta

Exame Nacional de 2005 (1ª Chamada)

GRUPO I

Lê este texto de Alves Redol, com muita atenção. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário que é apresentado, por ordem alfabética, a seguir ao texto. A personagem principal é o Constantino, a quem também chamam Cuco.

TEXTO

- 1 Para o Cuco, almirante de um navio de cara, a grande aventura, a verdadeira, vivera-a ele durante a noite.
- Ainda agora se embala nessa aventura maravilhosa de viajar num barco mágico, onde acabara por nascer dum simples folha um mastro com vela grande e verde. Parecia mesmo
5 um pendão. Só assim pudera entrar pelo mar dentro – nem sabia bem aonde chegara –, embora acossado por vagas e temporais medonhos.
- A viagem sonhada fora-lhe preciosa. Aprendera nela muitas coisas de marinhagem, de que aproveitaria quando repetisse, ao vivo, essa aventura misteriosa. Ah, sim, tem a certeza, e agora mais do que nunca, de que irá construir um barco seu, arrebanhando quantas canas
10 e tábuas consiga encontrar na aldeia.
- Há-de preparar o navio com todo o preceito, sem esquecer o mais importante. Para mastro arranjará um pau de varejar azeitona. O pai tem um guardado no palheiro; é alto e verga-se bem. Tirá a vela dum lençol velho, mesmo remendado. Precisa de oferecer ao vento uma boa concha para lhe soprar com força.
- 15 Não, não pode ficar-se por uma jangada qualquer feita à matroca com dois molhos de canas amarrados por arames, à toa. Assim iriam, quando muito, até perto de Buceias. E ele precisa de alcançar terras mais distantes...
- Quer chegar a serralheiro de navios, há-de construir alguns que deitem fumo, desses que aguentam em cima com o povo inteiro do Freixal. Não conhece ofício mais bonito!...
- 20 Precisa de mostrar às pessoas que merece andar com fato-macaco de duas aças. Não é serralheiro de feito-velho, como já o Evaristo Bacalhau lhe chamou a trincar. Um navio custa mais a fazer do que uma casa e o seu barco novo há-de espantar toda a gente...

22/2

- Daí por um ano, quando fizer o exame, o pai irá levá-lo aos estaleiros, como prometeu:
– Eh, mestre!... Precisa cá de um aprendiz?...
- 25 Ele poderá acrescentar sem meândres para ninguém:
– Aprendiz não é bem assim... Já fiz um barco... Já pus sozinho um barco a navegar. Vim da minha terra até aqui...
- Vive para esse grande e único sonho, nascido à vista do Tejo, quando o levaram a Lisboa pela primeira vez. Constantino sente-se investido na dignidade de guardador desse sonho. E
30 sabe que o passará inteirinho para as suas mãos.
- Quando voltar à cidade, não dirá com espanto nos dnhos:
– Ena pai, tanta água!... Donde vem esta água toda?!...
Conhece agora os mistérios da água e do mar. Aprendeu muitas coisas boas e sábias, e vai usá-las, pois então!
- 35 Quando?!...
- Por enquanto é segredo. O Constantino quer fazer uma surpresa à Ti Elvira, porque a avó lhe disse um dia: cresce e aparece. E o nosso amigo Cuco sabe também que o verdadeiro tamanho de um homem se mede pela coragem e pelas obras.
- Amanhã mesmo ele vai continuar a construir o seu barco. Já o meteu no estaleiro do
40 coraçõ, conhece-o de cor, e o resto é fácil...

Alves Redol, *Constantino, Guardador de Vacas e de Sonhos*,
18.ª ed., Lisboa, Editorial Caminho, 1998

VOCABULÁRIO:

à matroca – ao acaso; sem cuidado.
acossado – perseguido.
arrebanhando – juntando; reunindo.
estaleiro – lugar onde se constroem e reparam navios.
investido na – possuidor da; posto na posse da.
marinhagem – conhecimento da arte de navegar.
meândres – ofensas.
pendão – bandeira.
preceito – rigor.
serralheiro – indivíduo que faz ou que conserta ferragens.
varejar – sacudir com uma vara os ramos das árvores para fazer cair o fruto.

V.S.F.F.

22/3

Para responderes às questões de 1. a 5., assinala com X o quadrado correspondente à alternativa correcta, de acordo com o sentido do texto.

1. Cucco passara pela grande aventura de viajar

- num barco a motor.
- numa jangada de canas.
- num navio a vapor.
- num barco imaginário.

2. A viagem nocturna de Cucco

- despertou-lhe o desejo de construir o seu barco.
- fê-lo desistir de fazer outras viagens no mesmo barco.
- aconteceu após uma visita aos estaleiros com o pai.
- provocou-lhe indisposição, por causa da tempestade.

3. Cucco há-de vir a ter um barco construído com material

- comprado pelo pai.
- encontrado no estaleiro.
- oferecido pelo serralheiro.
- arranjado por ele próprio.

4. Cucco precisa de mostrar a toda a gente que

- aspira a ser serralheiro de ferro-velho.
- é digno da profissão de serralheiro.
- pretende dirigir um estaleiro naval.
- deseja vir a ser almirante de um navio.

5. A frase «Constantino sente-se investido na dignidade de guardador desse sonho.» (linha 29) significa que Constantino

- se sente preparado para voltar a sonhar.
- sente que esse sonho é difícil de concretizar.
- se sente impedido de conservar esse sonho.
- se sente responsável por preservar esse sonho.

6. Assinala com X, como verdadeira (V) ou falsa (F), cada uma das hipóteses que completam a frase seguinte:

Ao longo da narrativa, Cuco vai-se revelando um rapaz

	V	F
angustiado		
arrogante		
corajoso		
determinado		
indeciso		
persistente		

7. Há, no texto, dois tipos de sonho:

- sonho em sentido 1 – fantasia que se manifesta durante o sono;
- sonho em sentido 2 – ideal que se pretende atingir.

Mostra que Cuco teve sonhos de ambos os tipos, transcrevendo do texto uma expressão comprovativa de cada um desses diferentes modos de sonhar.

Sentido 1: _____

Sentido 2: _____

8. Explica, por palavras tuas, o sentido da frase «E o nosso amigo Cuco sabe também que o verdadeiro tamanho de um homem se mede pela coragem e pelas obras.» (linhas 37-38)

9. «Já o meteu no estaleiro do coração» (linhas 39-40).

9.1. Identifica a figura de estilo presente nesta frase.

9.2. Comenta o valor expressivo dessa figura.

Lê com atenção as estâncias 19 e 20 do Canto I de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado, por ordem alfabética, a seguir ao texto.

- 19 Já no largo Oceano navegavam,
As inquietas ondas apartando;
Os ventos brandamente respiravam,
Das naus as velas côncavas inchando;
Da branca espuma os mares se mostravam
Cobertos, onde as proas vão cortando
As marítimas águas consagradas,
Que do gado de Próteu são cortadas,
- 20 Quando os Deuses no Olimpo luminoso,
Onde o governo está da humana gente,
Se ajuntam em consílio glorioso,
Sobre as cousas futuras do Oriente.
Pisando o cristalino Céu fermoso,
Vêm pela Via Láctea juntamente,
Convocados, da parte de Tonante,
Pelo neto gentil do velho Atlante.

Luís de Camões, *Os Lusíadas*, ed. organizada por Emanuel Paulo Ramos, Porto, Porto Editora, 1996

VOCABULÁRIO:

côncavas – escavadas, cheias de ar, formando uma meia esfera.

consagradas – sagradas; sob o domínio das divindades.

espuma – espuma.

fermoso – formoso.

neto gentil do velho Atlante – Mercúrio, mensageiro dos deuses, particularmente de Júpiter.

Próteu – deus marinho que guardava os animais do oceano.

Tonante – Júpiter.

Vêm – vêm.

Via Láctea – nome de uma galáxia.

Responde ao que te é pedido nas questões que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

10. Lê atentamente a seguinte afirmação:

«A leitura da estância 19 transmite-nos a ideia de que as naus navegavam no mar alto e de que as condições atmosféricas eram propícias à navegação.»

Consideras que esta afirmação traduz uma interpretação adequada? Justifica a tua resposta com passagens do texto.

11. A estância 20 apresenta os deuses reunidos em «consílio glorioso».

11.1. Identifica quem os manda convocar.

11.2. Transcreve do texto a passagem que indica o motivo da reunião.

12. Dois amigos, a Marta e o Ricardo, após a leitura de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, tiveram o seguinte diálogo:

Marta: Um dos episódios que achei mais interessantes na epopeia de Camões foi o do «consílio» dos deuses no Olimpo.

Ricardo: Tenho dificuldade em escolher um episódio. Há tantos interessantes!

Tal como a Marta e o Ricardo, tu também deves ter as tuas preferências. De entre todos os episódios de *Os Lusíadas* que leste, indica aquele que mais te interessa e justifica a tua escolha.

ANEXO II - Quadros

Quadro 1
Tipos de Texto presentes nas Provas de Aferição

Tipos de Texto	Narrativos		Poesia		Dramáticos		Trad. P.Oral		B.D.		Inf. Met.		Inf. Divulg.		Imprensa		Outros		Total de textos
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1	1	50,0											1	50,0					2
Teste 2	1	50,0											1	50,0					2
Teste 3			1	33,3	1	33,3							1	33,3					3
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	7
	2	28,6	1	14,3	1	14,3							3	42,8					

Quadro 2
Tipos de Texto presentes nas Provas de Exame Nacionais

Tipos de Texto	Narrativos		Poesia		Dramáticos		Trad. P.Oral		B.D.		Inf. Met.		Inf. Divulg.		Imprensa		Outros		Total de textos
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1	1	50,0	1	50,0															2
Teste 2	1	50,0															1	50,0	2
Teste 3			1	50,0										1	50,0				2
Teste 4	1	50,0												1	50,0				2
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	8
	3	37,5	2	25,0										2	25,0	1	12,5		

Quadro 3
Tipos de Texto presentes nas Provas de Exame de Escola

Tipos de Texto	Narrativos		Poesia		Dramáticos		Trad. P.Oral		B.D.		Inf. Met.		Inf. Divulg.		Imprensa		Outros		Total de textos
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1			1	100															1
Teste 2			1	100															1
Teste 3			1	100															1
Teste 4			1	100															1
Teste 5					1	100													1
Teste 6			1	100															1
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	6
			5	83,3	1	16,7													

Quadro 4
Tipos de Texto presentes nas Provas Globais (até 2001-2002)

Tipos de Texto	Narrativos		Poesia		Dramáticos		Trad. P.Oral		B.D.		Inf. Met.		Inf. Divulg.		Imprensa		Outros		Total de textos
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1			1	100															1
Teste 2			1	100															1
Teste 3			1	100															1
Teste 4			1	100															1
Teste 5			1	100															1
Teste 6					1	100													1
Teste 7			1	100															1
Teste 8			1	100															1
Teste 9			1	100															1
Teste 10			1	100															1
Teste 11			1	100															1
Teste 12			1	100															1
Teste 13			1	100															1
Teste 14	1	50	1	50															2
Teste 15	1	50	1	50															2
Teste 16			1	100															1
Teste 17			1	100															1
Teste 18			1	50	1	50													2
Teste 19			1	50	1	50													2
Teste 20			1	100															1
Teste 21			1	100															1
Teste 22			1	100															1
Teste 23			1	100															1
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	27
	2	7,4	22	81,5%	3	11,1%													

Quadro 5
Tipos de Texto presentes nas Provas Globais (2002-2003 e 2003-2004)

Tipos de Texto	Narrativos		Poesia		Dramáticos		Trad. P.Oral		B.D.		Inf. Met.		Inf. Divulg.		Imprensa		Outros		Total de textos
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1	1	100																	1
Teste 2					1	100													1
Teste 3					1	100													1
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	3
	1	33,3			2	66,7													

Quadro 6
Tipos de Texto presentes nos Testes Periódicos (até 2001-2002)

Tipos de Texto	Narrativos		Poesia		Dramáticos		Trad. P.Oral		B.D.		Inf. Met.		Inf. Divulg.		Imprensa		Outros		Total de textos
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Testes																			
Teste 1	1	100																	1
Teste 2	1	100																	1
Teste 3					1	100													1
Teste 4					1	100													1
Teste 5					1	100													1
Teste 6					1	100													1
Teste 7					1	100													1
Teste 8					1	100													1
Teste 9			1	100															1
Teste 10			1	100															1
Teste 11			1	100															1
Teste 12			1	100															1
Teste 13			1	100															1
Teste 14			1	100															1
Teste 15			1	100															1
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	15
	2	13,3	7	(46,7%)	6	(40,0%)													

Quadro 7
Tipos de Texto presentes nos Testes Periódicos (2002-2003 e 2003-2004)

Tipos de Texto	Narrativos		Poesia		Dramáticos		Trad. P.Oral		B.D.		Inf. Met.		Inf. Divulg.		Imprensa		Outros		Total de textos
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Testes																			
Teste 1			1	100															1
Teste 2			1	100															1
Teste 3			1	100															1
Teste 4			1	100															1
Teste 5	1	100																	1
Teste 6					1	100													1
Teste 7					1	100													1
Teste 8					1	100													1
Teste 9					1	100													1
Teste 10			1	100															1
Teste 11			1	100															1
Teste 12			1	100															1
Teste 13			1	100															1
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	13
	1	7,7	8	61,6	4	30,7													

Quadro 8
Tipos de Texto presentes nos Testes Periódicos (2004-2005)

Tipos de Texto	Narrativos		Poesia		Dramáticos		Trad. P.Oral		B.D.		Inf. Met.		Inf. Divulg.		Imprensa		Outros		Total de textos
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Testes																			
Teste 1					1	100													1
Teste 2	1	100																	1
Teste 3	1	100																	1
Teste 4					1	100													1
Teste 5			1	100															1
Teste 6					1	100													1
Teste 7					1	100													1
Teste 8	1	100																	1
Teste 9															1	100			1
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%			9
	3	33,3	1	11,1	4	44,4									1	11,1			

Quadro 9
Tipos de Texto presentes nos Testes Periódicos (2005-2006)

Tipos de Texto	Narrativos		Poesia		Dramáticos		Trad. P.Oral		B.D.		Inf. Met.		Inf. Divulg.		Imprensa		Outros		Total de textos
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Testes																			
Teste 1			1	100															1
Teste 2			1	50													1	50	2
Teste 3			1	50													1	50	2
Teste 4	1	100																	1
Teste 5	1	100																	1
Teste 6			1	100															1
Teste 7			1	100															1
Teste 8			1	100															1
Teste 9			1	50											1	50			2
Teste 10	1	100																	1
Teste 11	1	100																	1
Teste 12			1	100															1
Teste 13	1	100																	1
Teste 14			1	100															1
Teste 15			1	100															1
Teste 16					1	100													1
Teste 17					1	100													1
Teste 18					1	100													1
Teste 19					1	100													1
Teste 20					1	100													1
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	23
	5	21,7	10	43,4	5	21,7									1	4,4	2,	8,8	

Quadro 10
Incidência das questões nas estruturas textuais (Provas de Aferição)

Estruturas textuais	Nível						Forma				Ambito				Total de Itens
	Fonológico-grafemático		Léxico-gramatical		Semântico-pragmático		Tipológica		Estilístico-retórica		Local		Global		
Testes	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1					11	91,7			1	8,3	8	66,7	4	33,3	12
Teste 2					10	83,4	1	8,3	1	8,3	7	58,3	5	41,7	12
Teste 3					8	80,0	2	20,0			6	60,0	4	40,0	10
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	34
					29	85,3	3	8,8	2	5,9	21	61,8	13	38,2	

Quadro 11
Incidência das questões nas estruturas textuais (Exames Nacionais)

Estruturas textuais	Nível						Forma				Ambito				Total de Itens
	Fonológico-grafemático		Léxico-gramatical		Semântico-pragmático		Tipológica		Estilístico-retórica		Local		Global		
Testes	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1					13	92,9			1	7,1	12	85,8	2	14,2	14
Teste 2					11	100					10	91	1	9	11
Teste 3					12	100					10	83,3	2	16,7	12
Teste 4					12	100					10	83,3	2	16,7	12
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	49
					48	97,9			1	2,1	42	85,7	7	14,3	

Quadro 12
Incidência das questões nas estruturas textuais (Provas Globais até 2001-2002)

Estruturas textuais	Nível						Forma				Ambito				Total de Itens
	Fonológico-grafemático		Léxico-gramatical		Semântico-pragmático		Tipológica		Estilístico-retórica		Local		Global		
Testes	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1					5	45,4	4	36,4	2	18,2	8	72,7	3	27,3	11
Teste 2			1	7,7	7	53,9	3	23,1	2	15,3	12	92,3	1	7,7	13
Teste 3					6	54,5	4	36,4	1	9,1	8	72,7	3	27,3	11
Teste 4					6	60,0	3	30,0	1	10,0	8	80,0	2	20,0	10
Teste 5			1	12,5	4	50,0	1	12,5	2	50,0	6	75,0	2	25,0	8
Teste 6					10	90,9	1	9,1			8	72,7	3	27,3	11
Teste 7					2	40,0	1	20,0	2	40,0	3	60,0	2	40,0	5
Teste 8					8	80,0	1	10,0	1	10,0	7	70,0	3	30,0	10
Teste 9					5	45,4	4	36,4	2	18,2	8	72,7	3	27,3	11
Teste 10					7	63,6	3	27,3	1	9,1	8	72,7	3	27,3	11
Teste 11					6	50,0	5	41,6	1	8,4	10	83,3	2	16,7	12
Teste 12					5	45,5	4	36,4	2	18,1	7	63,7	4	36,7	11
Teste 13					5	62,5	2	25	1	12,5	5	62,5	3	37,5	8
Teste 14					3	37,5	4	50,0	1	12,5	4	50,0	4	50,0	8
Teste 15					3	37,5	4	50,0	1	12,5	3	37,5	5	62,5	8
Teste 16					5	45,5	5	45,5	1	9,0	6	54,5	5	45,5	11
Teste 17					5	45,5	5	45,5	1	9,0	7	63,6	4	36,4	11
Teste 18					9	64,3	4	28,6	1	7,1	9	64,3	5	35,7	14
Teste 19					11	73,3	3	20,0	1	6,7	8	53,3	7	46,7	15
Teste 20					5	71,4	1	14,3	1	14,3	4	57,1	3	42,9	7
Teste 21					5	71,4	1	14,3	1	14,3	4	57,1	3	42,9	7
Teste 22					4	41,4	4	41,4	1	11,2	7	77,8	2	22,2	9
Teste 23					5	50,0	5	50,0			5	50,0	5	50,0	10
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
			2	0,9	131	56,5	72	31	27	11,7	155	66,9	77	33,1	232

Quadro 13
Incidência das questões nas estruturas textuais (Provas globais de 2002-2003 e 2003-2004)

Estruturas textuais	Nível						Forma				Ambito				Total de Itens
	Fonológico-grafemático		Léxico-gramatical		Semântico-pragmático		Tipológica		Estilístico-retórica		Local		Global		
Testes	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1					3	42,9	3	42,9	1	14,2	5	71,4	2	28,6	7
Teste 2					4	66,7	2	33,3			3	50,0	3	50,0	6
Teste 3					4	66,7	2	33,3			4	66,7	2	33,3	6
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	19
					11	57,9	7	36,8	1	5,3	12	63,1	7	36,9	

Quadro 14
Incidência das questões nas estruturas textuais (Provas de Exame de Escola)

Estruturas textuais	Nível						Forma				Ambito				Total de Itens
	Fonológico-grafemático		Léxico-gramatical		Semântico-pragmático		Tipológica		Estilístico-retórica		Local		Global		
Testes	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1					9	69,3	3	23	1	7,7	8	61,5	5	38,5	13
Teste 2					5	71,4	1	14,3	1	14,3	5	71,4	2	28,6	7
Teste 3			3	27,3	3	27,3	4	36,4	1	9,0	7	63,7	4	36,3	11
Teste 4					3	23	9	69,3	1	7,7	5	38,5	8	61,5	13
Teste 5					2	40	2	40	1	20	4	80	1	20,0	5
Teste 6					5	50	4	40	1	10	6	60	4	40	10
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	59
			3	5,1	27	45,8	23	39	6	10,1	35	59,3	24	40,7	

Quadro 15
Incidência das questões nas estruturas textuais (Testes Periódicos até 2001-2002)

Estruturas textuais	Nível						Forma				Ambito				Total de Itens
	Fonológico-grafemático		Léxico-gramatical		Semântico-pragmático		Tipológica		Estilístico-retórica		Local		Global		
Testes	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1					7	63,6	3	27,3	1	9,1	6	54,5	5	45,5	11
Teste 2					5	55,6	4	44,4			4	44,4	5	55,6	9
Teste 3					3	100					2	66,7	1	33,3	3
Teste 4					8	80	2	20			5	50	5	50	10
Teste 5					7	70	2	20	1	10	7	70	3	30	10
Teste 6					6	75	1	12,5	1	12,5	6	75	2	25	8
Teste 7					7	77,8	1	11,1	1	11,1	5	55,6	4	44,4	9
Teste 8					7	77,8	1	11,1	1	11,1	7	77,8	2	22,2	9
Teste 9					8	80	2	20			6	60	4	40	10
Teste 10					6	60	3	30	1	10	6	60	4	40	10
Teste 11					6	66,7	2	22,2	1	11,1	6	66,7	3	33,3	9
Teste 12					6	66,7	2	22,2	1	11,1	3	33,3	6	66,7	9
Teste 13					7	87,5			1	12,5	6	75	2	25	8
Teste 14					7	53,8	5	38,5	1	7,7	9	69,2	4	30,7	13
Teste 15					7	70	2	20	1	10	7	70	3	30	10
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	139
					98	70,5	30	21,6	11	7,9	85	61,1	54	38,9	

Quadro 16
Incidência das questões nas estruturas textuais
(Testes Periódicos de 2002-2003 e 2003-2004)

Estruturas textuais	Nível						Forma				Ambito				Total de Itens
	Fonológico-grafemático		Léxico-gramatical		Semântico-pragmático		Tipológica		Estilístico-retórica		Local		Global		
Testes	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1					6	54,5	3	27,3	2	18,2	8	72,7	3	27,3	11
Teste 2					8	57,1	5	35,7	1	7,2	9	64,3	5	35,7	14
Teste 3					8	61,5	4	30,8	1	7,7	9	69,2	4	30,8	13
Teste 4					6	50	3	25	3	25	11	91,7	1	8,3	12
Teste 5					4	57,1	2	28,6	1	14,3	4	57,1	3	42,9	7
Teste 6					8	80	1	10	1	10	6	60	4	40	10
Teste 7					4	57,1	2	28,6	1	14,3	3	42,9	4	57,1	7
Teste 8					7	63,7	4	36,3			2	18,2	9	81,8	11
Teste 9					6	85,7	1	14,3			5	71,4	2	28,6	7
Teste10					9	64,3	4	28,6	1	7,1	10	71,4	4	28,6	14
Teste 11					6	60	3	30	1	10	5	50	5	50	10
Teste 12					6	46,2	6	46,2	1	7,6	8	61,5	5	38,5	13
Teste 13					8	50	7	43,8	1	6,2	10	62,5	6	37,5	16
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	145
					86	59,4	45	31	14	9,6	90	62	55	38	

Quadro 17
Incidência das questões nas estruturas textuais
(Testes Periódicos de 2004-2005)

Estruturas textuais	Nível						Forma				Ambito				Total de Itens
	Fonológico-grafemático		Léxico-gramatical		Semântico-pragmático		Tipológica		Estilístico-retórica		Local		Global		
Testes	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1					5	62,5	1	12,5	2	25,0	6	75	2	25,0	8
Teste 2					5	71,4	1	14,3	1	14,3	4	57,1	3	42,9	7
Teste 3					3	75,0			1	25,0	2	50,0	2	50,0	4
Teste 4					7	70,0	1	10,0	2	20,0	7	70,0	3	30,0	10
Teste 5					5	71,4	1	14,3	1	14,3	4	57,1	3	42,9	7
Teste 6					4	100					1	25,0	3	75,0	4
Teste 7					9	81,8	1	9,1	1	9,1	6	54,5	5	45,5	11
Teste 8					7	77,8	1	11,1	1	11,1	7	77,8	2	22,2	9
Teste 9					8	88,9			1	11,1	9	100			9
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	69
					52	75,5	7	10	10	14,5	46	66,7	23	33,3	

Quadro 18
Incidência das questões nas estruturas textuais
(Testes Periódicos de 2005-2006)

Estruturas textuais	Nível						Forma				Ambito				Total de Itens
	Fonológico-grafemático		Léxico-gramatical		Semântico-pragmático		Tipológica		Estilístico-retórica		Local		Global		
Testes	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1					16	72,7	5	22,7	1	4,6	13	59,1	9	40,9	22
Teste 2					11	61,1	6	33,3	1	5,6	12	66,7	6	33,3	18
Teste 3					19	76	5	20	1	4,0	20	80,0	5	20,0	25
Teste 4					14	100					13	92,9	1	7,1	14
Teste 5					5	62,5	1	12,5	2	25,0	4	50	4	50,0	8
Teste 6					9	90,0			1	10,0	6	60,0	4	40,0	10
Teste 7					9	90,0			1	10,0	6	60,0	4	40,0	10
Teste 8					6	66,7	2	22,2	1	11,2	6	66,7	3	33,3	9
Teste 9					11	64,7	1	5,9	5	29,4	15	88,2	2	11,8	17
Teste 10			1	8,3	8	66,7	2	16,7	1	8,3	6	50,0	6	50,0	12
Teste 11					12	80,0	2	13,3	1	6,7	14	93,3	1	6,7	15
Teste 12					6	85,7			1	14,3	5	71,4	2	28,6	7
Teste 13					7	43,7	3	18,8	6	37,5	11	68,8	5	31,2	16
Teste 14					4	44,4	4	44,4	1	11,2	4	44,4	5	55,6	9
Teste 15			1	3,6	19	67,8	3	10,8	5	17,8	25	89,3	3	10,7	28
Teste 16					6	66,7	1	11,1	2	22,2	8	88,9	1	11,1	9
Teste 17					5	100					4	80,0	1	20,0	5
Teste 18					7	77,8			2	22,2	7	77,8	2	22,2	9
Teste 19					8	88,9			1	11,1	6	66,7	3	33,3	9
Teste 20					22	100					20	90,9	2	9,1	22
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	274
			2	0,7	204	74,5	35	12,8	33	12	205	74,9	69	25,1	

Quadro 19
Operações de leitura realizadas pelos leitores (Provas de Aferição)

Operações de Leitura	Identificação		Mobilização		Justificação		Classificação		Juízo de Valor		Síntese		Inferência		Outras		Total de Operações de Leitura
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Testes																	
Teste 1	4	26,7	1	6,7	1	6,7	1	6,7	2	13,2	2	13,2	4	26,7			15
Teste 2	6	43,0	1	7,1	1	7,1	1	7,1	1	7,1	1	7,1	3	21,5			14
Teste 3	4	30,8	1	7,7	3	23,9					1	7,7	4	30,8			13
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	42
	14	33,4	3	7,1	5	11,9	2	4,8	3	7,1	4	9,5	11	26,2			

Quadro 20
Operações de leitura realizadas pelos leitores (Provas de Exame Nacionais)

Operações de Leitura	Identificação		Mobilização		Justificação		Classificação		Juízo de Valor		Síntese		Inferência		Outras		Total de Operações de Leitura
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Testes																	
Teste 1	8	44,4	2	11,1	2	11,1	1	5,6	1	5,6			4	22,2			18
Teste 2	10	71,6			2	14,2			1	7,1			1	7,1			14
Teste 3	6	40,0	1	6,7	3	20,0			1	6,7			4	26,6			15
Teste 4	6	42,9			2	14,3			3	21,4			3	21,4			14
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	61
	30	49,2	3	4,9	9	14,8	1	1,6	6	9,8			12	19,7			

Quadro 21
Operações de leitura realizadas pelos leitores (Provas Globais até 2001-2002)

Operações de Leitura	Identificação		Mobilização		Justificação		Classificação		Juízo de Valor		Síntese		Inferência		Outras		Total de Operações de Leitura
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1	5	31,2	5	31,2			2	12,5	2	12,5	2	12,5					16
Teste 2	5	29,4	4	23,5	2	11,8	2	11,8	1	5,9					3	17,6	17
Teste 3	5	33,2	6	40,0	1	6,7	1	6,7	1	6,7	1	6,7					15
Teste 4	3	21,5	5	35,7	1	7,1	1	7,1	2	14,3	2	14,3					14
Teste 5	1	11,1	4	44,5	1	11,1	2	22,2	1	11,1							9
Teste 6	4	30,8	4	30,8	2	15,4			3	23,0							13
Teste 7	3	27,3	3	27,3	2	18,2	2	18,2			1	9,0					11
Teste 8	5	35,7	2	14,3			1	7,1	2	14,3	2	14,3	2	14,3			14
Teste 9	5	31,2	5	31,2			2	12,5	2	12,5	2	12,5					16
Teste 10	4	23,5	6	35,3	2	11,8	1	5,8			2	11,8	2	11,8			17
Teste 11	5	29,4	6	35,3			1	5,9	2	11,8	3	17,6					17
Teste 12	4	26,8	5	33,4			2	13,3	1	6,6	2	13,3	1	6,6			15
Teste 13	4	30,8	3	23,0	1	7,7	1	7,7			2	15,4	2	15,4			13
Teste 14	1	8,3	5	41,7	2	16,7	1	8,3	2	16,7	1	8,3					12
Teste 15	2	18,2	5	45,4			1	9,1	2	18,2	1	9,1					11
Teste 16	5	27,8	6	33,4	2	11,1	2	11,1	1	5,5	2	11,1					18
Teste 17	3	20,0	5	33,5	2	13,3	1	6,6	2	13,3	2	13,3					15
Teste 18	8	34,8	4	17,4	2	8,7	2	8,7	3	13,0	1	4,4	3	13,0			23
Teste 19	6	23,1	6	23,1	3	11,5	1	3,8	5	19,2	3	11,5	2	7,8			26
Teste 20	2	20,0	2	20,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	2	20,0			10
Teste 21	5	41,7	2	16,7	1	8,3	1	8,3	1	8,3			2	16,7			12
Teste 22	6	40,0	5	33,2	1	6,7	1	6,7	1	6,7			1	6,7			15
Teste 23	4	30,8	5	38,4	2	15,4			1	7,7	1	7,7					13
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
	97	28,4	103	30,1	28	8,2	27	7,9	36	10,5	31	9,1	17	5,0	3	0,8	342

Quadro 22
Operações de leitura realizadas pelos leitores (Provas Globais de 2002-2003 e 2003-2004)

Operações de Leitura	Identificação		Mobilização		Justificação		Classificação		Juízo de Valor		Síntese		Inferência		Outras		Total de Operações de Leitura
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1	5	41,7	2	16,7	2	16,7	2	16,7					1	8,2			12
Teste 2	4	40,0	3	30,0	1	10,0			1	10,0	1	10,0					10
Teste 3	1	10,0	2	20,0	1	10,0	2	20,0			3	30,0	1	10,0			10
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
	10	31,2	7	21,9	4	12,5	4	12,5	1	3,1	4	12,5	2	6,3			32

Quadro 23

Operações de leitura realizadas pelos leitores (Provas de Exame de Escola)

Operações de Leitura	Identificação		Mobilização		Justificação		Classificação		Juízo de Valor		Síntese		Inferência		Outras		Total de Operações de Leitura
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1	8	40,0	5	25,0	2	10,0	2	10,0	1	5,0	1	5,0	1	5,0			20
Teste 2	3	30,0	4	40,0	1	10,0	1	10,0			1	10,0					10
Teste 3	3	23,0	4	30,8			5	38,5	1	7,7							13
Teste 4	2	14,3	5	35,7	1	7,1	3	21,5	1	7,1	2	14,3					14
Teste 5	2	28,6	3	42,8	2	28,6											7
Teste 6	4	25,5	5	31,2	1	6,2	2	12,5	1	6,2	1	6,2	2	12,5			16
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	84
	24	28,5	26	31,0	8	9,5	14	16,7	4	4,8	5	6,0	3	3,5			

Quadro 24

Operações de leitura realizadas pelos leitores (Testes Periódicos até 2001-2002)

Operações de Leitura	Identificação		Mobilização		Justificação		Classificação		Juízo de Valor		Síntese		Inferência		Outras		Total de Operações de Leitura
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1	7	38,9	4	22,3	2	11,1	1	5,5			1	5,5	3	16,7			18
Teste 2	5	38,4	2	15,4	2	15,4	1	7,7	2	15,4	1	7,7					13
Teste 3	1	20,0			1	20,0			1	20,0			2	40,0			5
Teste 4	4	23,5	4	23,5	3	17,7			3	17,7	1	5,8	2	11,8			17
Teste 5	5	38,5	4	30,7	1	7,7	1	7,7	2	15,4							13
Teste 6	2	16,7	3	25,0	2	16,7	1	8,3	2	16,7	1	8,3	1	8,3			12
Teste 7	3	23,1	4	30,7			1	7,7	3	23,1			2	15,4			13
Teste 8	3	27,2	2	18,2	1	9,1	1	9,1	2	18,2			2	18,2			11
Teste 9	7	46,8	3	20	2	13,3			1	6,6			2	13,3			15
Teste 10	4	26,7	4	26,7	2	13,3	1	6,7	3	20,0	1	6,6					15
Teste 11	7	43,9	4	25	2	12,5	1	6,2	1	6,2			1	6,2			16
Teste 12	5	33,3	4	26,7			1	6,7	2	13,3	1	6,7	2	13,3			15
Teste 13	6	46,1	3	23,1			1	7,7	2	15,4			1	7,7			13
Teste 14	6	42,9	6	42,9			1	7,1			1	7,1					14
Teste 15	5	38,4	3	23,1	1	7,7	1	7,7	1	7,7	1	7,7	1	7,7			13
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	203
	70	34,6	50	24,6	19	9,3	12	5,9	25	12,3	8	3,9	19	9,4			

Quadro 25
Operações de leitura realizadas pelos leitores (Testes Periódicos de 2002-2003 e 2003-2004)

Operações de Leitura	Identificação		Mobilização		Justificação		Classificação		Juízo de Valor		Síntese		Inferência		Outras		Total de Operações de Leitura
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1	5	27,7	5	27,7	3	16,6			1	5,6	2	11,2	2	11,2			18
Teste 2	3	14,3	8	38,0	4	19,0	1	4,8	1	4,8	1	4,8	3	14,3			21
Teste 3	5	29,4	5	29,4	3	17,6	1	5,9			2	11,8	1	5,9			17
Teste 4	2	12,5	4	25,0	3	18,8	3	18,8	1	6,2	1	6,2	2	12,5			16
Teste 5	3	27,2	1	9,1	2	18,2	1	9,1	1	9,1	1	9,1	2	18,2			11
Teste 6	5	33,2	4	26,6	1	6,7	1	6,7	1	6,7	1	6,7	2	13,4			15
Teste 7	4	36,4	3	27,2	1	9,1	1	9,1	1	9,1			1	9,1			11
Teste 8	3	25	8	66,7	1	8,3											12
Teste 9	3	42,8			2	28,6	1	14,3	1	14,3							7
Teste 10	7	38,9	5	27,8	2	11,1	1	5,5					3	16,7			18
Teste 11	5	38,6	5	38,6			1	7,6	1	7,6			1	7,6			13
Teste 12	4	25	6	37,6	2	12,5	1	6,2	1	6,2	2	12,5					16
Teste 13	5	25	7	35	4	20	1	5	2	10	1	5					20
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	195
	52	26,7	61	31,3	28	14,4	15	7,7	11	5,6	11	5,6	17	8,7			

Quadro 26
Operações de leitura realizadas pelos leitores (Testes Periódicos de 2004-2005)

Operações de Leitura	Identificação		Mobilização		Justificação		Classificação		Juízo de Valor		Síntese		Inferência		Outras		Total de Operações de Leitura
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1	1	12,5	3	37,5			2	25,0	1	12,5			1	12,5			8
Teste 2	4	33,3	2	16,7	2	16,7	1	8,3	2	16,7			1	8,3			12
Teste 3	2	33,2	1	16,7	1	16,7	1	16,7					1	16,7			6
Teste 4	4	28,5	2	14,5	1	7,2	2	14,3	3	21,3	1	7,2	1	7,2			14
Teste 5	2	22,2	1	11,1	1	11,1	1	11,1	3	33,4			1	11,1			9
Teste 6	1	16,6	1	16,7	1	16,7			2	33,2			1	16,7			6
Teste 7	5	33,3	3	20,0	1	6,7	1	6,7	2	13,3			3	20			15
Teste 8	6	40,0	1	6,7	4	26,6	1	6,7	1	6,7			2	13,3			15
Teste 9	3	25,0			3	25,0	1	8,3	3	25,0			2	16,7			12
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	97
	28	28,9	14	14,4	14	14,4	10	10,3	17	17,5	1	1,0	13	13,5			

Quadro 27
Operações de leitura realizadas pelos leitores (Testes Periódicos de 2005-2006)

Operações de Leitura	Identificação		Mobilização		Justificação		Classificação		Juízo de Valor		Síntese		Inferência		Outras		Total de Operações de Leitura
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1	11	44,0	6	24,0	3	12,0	1	4,0	1	4,0	2	8,0	1	4,0			25
Teste 2	4	21,0	7	36,8	1	5,3	1	5,3	1	5,3	1	5,3	4	21,0			19
Teste 3	10	40,0	6	24,0	2	8,0	1	4,0	2	8,0	1	4,0	3	12,0			25
Teste 4	3	20,0	6	40,0	1	6,7			1	6,7	2	13,3	2	13,3			15
Teste 5	1	10,0	1	10,0	2	20,0	2	20,0	2	20,0			2	20,0			10
Teste 6	6	46,1	1	7,7	1	7,7	1	7,7			2	15,4	2	15,4			13
Teste 7	7	58,4	2	16,7	1	8,3	1	8,3			1	8,3					12
Teste 8	5	45,4	3	27,3	1	9,1	1	9,1					1	9,1			11
Teste 9	1	5,6	5	27,7	1	5,6	5	27,7	1	5,6	1	5,6	4	22,2			18
Teste 10	7	33,3	2	9,5	4	19,0	2	9,5	2	9,5	2	9,5	2	9,5			21
Teste 11	8	40,0	4	20,0	1	5,0	2	10,0	1	5,0	1	5,0	3	15,0			20
Teste 12	3	33,4	2	22,2	1	11,1	1	11,1	1	11,1			1	11,1			9
Teste 13			2	11,8	4	23,6	7	41,0	1	5,9			3	17,7			17
Teste 14	4	30,8	5	38,4			1	7,7	1	7,7	1	7,7	1	7,7			13
Teste 15	9	31,0	10	34,6	1	3,4	5	17,3					4	13,7			29
Teste 16	3	25,0	2	16,7	2	16,7	2	16,7	1	8,3	1	8,3	1	8,3			12
Teste 17	5	100															5
Teste 18	4	30,8	1	7,7	1	7,7	2	15,4	2	15,4			3	23,0			13
Teste 19	5	50,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0	1	10,0					10
Teste 20	16	72,7	1	4,6									5	22,7			22
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	322
	114	35,4	68	21,1	28	8,7	36	11,2	18	5,6	16	5,0	42	13,0			

Quadro 28
Formato das perguntas (Provas de Aferição)

Formato das perguntas	verdadeiro-falso		várias alternativas		associação		completar uma frase		resposta a construir		Total de itens
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1			5	41,7					7	58,3	12
Teste 2			5	41,7					7	58,3	12
Teste 3	1	10	5	50%					4	40	10
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	34
	1	2,9	15	44,1					18	53	

Quadro 29
Formato das perguntas (Exames Nacionais)

Formato das perguntas	verdadeiro-falso		várias alternativas		associação		completar uma frase		resposta a construir		Total de itens
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1	1	7,2	5	35,7					8	57,1	14
Teste 2			5	45,5	1	9			5	45,5	11
Teste 3			5	41,7					7	58,3	12
Teste 4	1	8,3	6	50					5	41,7	12
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	49
	2	4,2	21	42,7	1	2,1			25	51	

Quadro 30
Formato das perguntas (Exames de Escola)

Formato das perguntas	verdadeiro-falso		várias alternativas		associação		completar uma frase		resposta a construir		Total de itens
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1									13	100	13
Teste 2									7	100	7
Teste 3									11	100	11
Teste 4									13	100	13
Teste 5									5	100	5
Teste 6									10	100	10
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	59
									59	100	

Quadro 31
Formato das perguntas (Provas Globais até 2001-2002)

Formato das perguntas	verdadeiro-falso		várias alternativas		associação		completar uma frase		resposta a construir		Total de itens
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Testes											
Teste 1									11	100	11
Teste 2									13	100	13
Teste 3									11	100	11
Teste 4									10	100	10
Teste 5									8	100	8
Teste 6									11	100	11
Teste 7									5	100	5
Teste 8									10	100	10
Teste 9									11	100	11
Teste 10									11	100	11
Teste 11									12	100	12
Teste 12									11	100	11
Teste 13									8	100	8
Teste 14									8	100	8
Teste 15									8	100	8
Teste 16									11	100	11
Teste 17									11	100	11
Teste 18									14	100	14
Teste 19									15	100	15
Teste 20									7	100	7
Teste 21									7	100	7
Teste 22									9	100	9
Teste 23									10	100	10
Total	Nº	%			Nº	%	Nº	%	Nº	%	232
									232	100	

Quadro 32
Formato das perguntas (Provas Globais de 2002-2003 e 2003-2004)

Formato das perguntas	verdadeiro-falso		várias alternativas		associação		completar uma frase		resposta a construir		Total de itens
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Testes											
Teste 1									7	100	7
Teste 2									6	100	6
Teste3									6	100	6
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	19
									19	100	

Quadro 33
Formato das perguntas (Testes Periódicos até 2001-2002)

Formato das perguntas	verdadeiro-falso		várias alternativas		associação		completar uma frase		resposta a construir		Total de itens
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Testes											
Teste 1									11	100	11
Teste 2									9	100	9
Teste 3									3	100	3
Teste 4									10	100	10
Teste 5									10	100	10
Teste 6									8	100	8
Teste 7									9	100	9
Teste 8									9	100	9
Teste 9									10	100	10
Teste10									10	100	10
Teste 11									9	100	9
Teste 12									9	100	9
Teste 13	1								7	100	8
Teste 14									13	100	13
Teste 15									10	100	10
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	138
	1	0,7%							138	99,3	

Quadro 34
Formato das perguntas (Testes Periódicos de 2002-2003 e 2003-2004)

Formato das perguntas	verdadeiro-falso		várias alternativas		associação		completar uma frase		resposta a construir		Total de itens
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Testes											
Teste 1									11	100	11
Teste 2									14	100	14
Teste 3									13	100	13
Teste 4									12	100	12
Teste 5									7	100	7
Teste 6	1	10							9	90	10
Teste 7									7	100	7
Teste 8									11	100	11
Teste 9									7	100	7
Teste 10									14	100	14
Teste 11	1								9	90	10
Teste 12									13	100	13
Teste 13									16	100	16
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	145
	2	1,4							143	98,6	

Quadro 35
Formato das perguntas (Testes Periódicos de 2004-2005)

Formato das perguntas	verdadeiro-falso		várias alternativas		associação		completar uma frase		resposta a construir		Total de itens
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1									8	100	8
Teste 2									7	100	7
Teste 3									4	100	4
Teste 4									10	100	10
Teste 5									7	100	7
Teste 6									4	100	4
Teste 7									11	100	11
Teste 8									9	100	9
Teste 9									9	100	9
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	69
									69	100	

Quadro 36
Formato das perguntas (Testes Periódicos de 2005-2006)

Formato das perguntas	verdadeiro-falso		várias alternativas		associação		completar uma frase		resposta a construir		Total de itens
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Teste 1	1	4,6	7	31,8					14	63,6	22
Teste 2			11	61,1			4	22,2	3	16,7	18
Teste 3	7	28	11	44			4	16	3	12	25
Teste 4	6	42,9							8	57,1	14
Teste 5									8	100	8
Teste 6									10	100	10
Teste 7									10	100	10
Teste 8									9	100	9
Teste 9	1	5,9	11	64,7					5	29,4	17
Teste 10									12	100	12
Teste 11									15	100	15
Teste 12									7	100	7
Teste 13									16	100	16
Teste 14									9	100	9
Teste 15	1	3,6	23	82			1	3,6	3	10,8	28
Teste 16									9	100	9
Teste 17	2	40	2	40	1	20					5
Teste 18							1	11,1	8	88,9	9
Teste 19									9	100	9
Teste 20	16	72,7	3	13,7	2	9,1	1	4,5			22
Total	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	274
	34	12,4	68	24,9	3	1,1	11	4	158	57,6	

ANEXO III – Guião da Entrevista

Guião de Entrevista

1. Na sua opinião, o que é ser professor de Português no Ensino Básico?
2. Dos diferentes domínios da disciplina (ouvir/falar; ler; escrever; funcionamento da língua) qual é o que considera mais importante?
3. Em termos percentuais, qual é o tempo que dedica ao domínio da leitura?
4. Relativamente ao domínio da leitura, que estratégias considera as mais correctas para o seu ensino?
5. No que diz respeito às modalidades de leitura – leitura recreativa, leitura orientada e leitura para informação e estudo – qual considera a mais importante? Porquê?
6. Em termos percentuais, que percentagem das actividades pedagógicas da sala de aula atribui a cada modalidade de leitura?
7. Relativamente aos textos que são objecto de trabalho, que tipo de textos considera mais importantes? Porquê?
8. Que valor atribui aos textos literários no conjunto de textos a serem abordados no âmbito da disciplina de Português?
9. Quando aborda um texto, a que é que dá mais atenção?
10. Que importância atribui aos aspectos formais do texto (tipologia do texto, figuras de estilo, etc.)?
11. Na sua opinião, o que caracteriza um bom leitor?
12. Que modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa, sumativa) utiliza na sua prática?
13. Que modalidade de avaliação julga ser a mais importante? Porquê?
14. Quais são os instrumentos de avaliação que utiliza?
15. Que importância atribui aos testes sumativos?
16. Os testes de avaliação que elabora têm estrutura e conteúdo semelhantes aos das actividades realizadas na sala de aula?
17. Num teste, como avalia as competências do domínio da leitura em termos de:
 - formato de perguntas (verdadeiro/falso; várias alternativas; associação; completamento de frase; resposta a construir);
 - conteúdos sobre os quais incidem as questões (significados do texto, recursos estilísticos, tipologia do texto, etc.);
 - critérios de correcção (valor atribuído ao conteúdo, à ortografia, etc.);
 - peso percentual da avaliação da leitura no total do teste.

