

SOBRE A AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO GRAMATICAL ESCOLAR: UM ESTUDO DOS EXAMES NACIONAIS DE PORTUGUÊS DE 2009

António Carvalho da Silva / José Eduardo Ferreira Alves de Sousa
Universidade do Minho / Escola EB 2,3 D. Pedro IV
acsilva@iep.uminho.pt / sousa.eduardo@portugalmail.com

• Resumo

-
- Se aceitamos que “a avaliação é sinónimo de sucesso” (Pacheco & Zabalza, 1995: 7), ao estudar a problemática da avaliação e entendendo a avaliação oficial como um factor constitutivo da disciplina de Português, discutiremos como são representados e avaliados os conhecimentos explícitos sobre a língua materna.
- Assim, na sequência de um outro trabalho sobre a avaliação gramatical (Silva, no prelo), pretendemos, com o presente artigo, continuar o estudo do domínio da gramática em provas de avaliação externa, identificando o conhecimento gramatical oficialmente avaliado.
- Neste sentido, o objectivo principal deste texto é o de caracterizar a configuração do conhecimento gramatical nos exames nacionais de Português realizados em 2009.
- Para debater tais questões, este trabalho desenvolve-se em duas partes: *a)* apresentação das dimensões do estudo das provas de avaliação externa de Português; *b)* discussão e análise dos dados, com a apresentação dos primeiros resultados do estudo das provas de avaliação de Português realizadas em 2009.
- As conclusões de um trabalho desta natureza deverão apontar no sentido de uma melhor compreensão do papel da regulação externa dos saberes relativos ao conhecimento explícito da língua, ao mesmo tempo que nos permitirão determinar as novas formas de configuração da gramática escolar portuguesa.

1. Introdução e objectivos: a avaliação externa

O presente texto, surgindo na continuação de uma investigação longitudinal sobre as Provas de Aferição (PA) e os Exames Nacionais (EN) do 9.º Ano de Português, realizados de 2002 até 2008 (Silva, no prelo), tem como objectivo fundamental analisar comparativamente, ao nível do domínio gramatical, as três provas escritas de Português realizadas em 2009: a Prova de Aferição do 2.º Ciclo, o Exame Nacional do 3.º Ciclo e o Exame Nacional do 12.º Ano.

Os objectivos específicos que pretendemos atingir com este estudo particular relacionam-se não só com o facto de, assim, estudarmos o modo de avaliação de um único domínio do ensino do Português (a *gramática* ou o *conhecimento explícito da língua*, como agora vem sendo designado), mas também com o critério de selecção do *corpus*: escolher e confrontar três exames finais da mesma disciplina (*Língua Portuguesa* ou *Português*), realizados no fim do mesmo ano lectivo (2008/2009) e no momento em que se prepara a introdução de novos textos programáticos e de uma terminologia linguística revista. Nesse sentido, os objectivos específicos deste trabalho serão os seguintes: definir a estrutura das três provas de avaliação

externa da disciplina de Português; caracterizar os conteúdos avaliados no domínio do conhecimento gramatical escolar; comparar o tipo e a natureza das perguntas das três provas; discutir os fins desta modalidade de avaliação externa na área do Português.

Depois desta fixação dos fins da investigação, inicia-se, no ponto seguinte (2.), uma sumária discussão em torno da questão da avaliação escolar na área do Português, referindo-se, em particular, a avaliação sumativa externa e enumerando as suas funções principais.

Na apresentação deste estudo das provas de avaliação final na disciplina de Português (3.), justificamos a organização do *corpus* e fazemos a explicitação das suas dimensões de análise: a concepção e a estrutura das provas; o contexto das questões de avaliação dos conhecimentos gramaticais; as categorias de resposta no domínio da gramática; os conteúdos gramaticais avaliados e as áreas da descrição em que se integram.

Por fim, antecedendo as conclusões (5.), descrevem-se e interpretam-se os resultados obtidos em cada uma dessas dimensões analíticas, procurando deduzir algo sobre as representações oficiais acerca do estatuto e das funções do conhecimento gramatical escolar (4.). Para eventuais estudos futuros, há que ter em consideração as ilações daqui retiradas, uma vez que os próximos tempos serão de mudanças significativas na área do Português: introdução de novos programas, de uma terminologia revista e da avaliação de manuais escolares.

2. Conceito(s) e modalidades de avaliação escolar

Estudar a problemática da avaliação externa na área do Português significará contribuir para uma melhor compreensão das condições em que se planifica, ensina, aprende e avalia no contexto do sistema de ensino português actual, confirmando se as mudanças políticas nos sistemas de ensino continuam a estar associadas a alterações em termos da avaliação escolar, nas suas intenções ou nas suas práticas.

Antes de mais, convém, porém, discutir os conceitos que giram em torno da avaliação e da avaliação das aprendizagens¹. Ribeiro (1990) distingue a *classificação* (que é selectiva) da *avaliação* (que se pretende descritiva e (in)formativa) e diferencia os três tipos fundamentais de avaliação: *diagnóstica*, *formativa*, *sumativa*². Pese embora o facto de se poder situar temporalmente estas três modalidades de avaliação ao longo do processo didáctico (*antes*, *durante*, *no fim* do mesmo), a verdade é que são as suas funções que as distinguem. Assim, no caso da primeira, “A função essencial é verificar se o aluno está de posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar.” (*Idem*: 79) Por seu lado, “A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.” (*Idem*: 84) Finalmente, “A avaliação somativa corresponde, pois, a um **balanço final**, a uma **visão de conjunto**

relativamente a um todo sobre que, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares.” (*Idem*: 89) Este último tipo de avaliação permite não só a aferição de resultados, mas também a classificação dos alunos, estando a ela associadas, por isso, as provas de exame.

Confrontando a avaliação sumativa com a formativa e a avaliação quantitativa com a qualitativa, os teóricos atribuem um significado especial ao papel fundamental da avaliação no processo formal de ensino-aprendizagem, questionando a avaliação externa, como a que é realizada nas Provas de Aferição ou nos Exames Finais. Esteban (2003: 26) defende que “a avaliação qualitativa configura-se como um modelo de transição por ter como centralidade a compreensão dos processos, dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo.”

É evidente que, por norma, nos sistemas de ensino, deveria privilegiar-se a avaliação qualitativa, formativa e contínua dos processos de aprendizagem, até porque esta última corresponde a “uma avaliação formativa permanente” (Ribeiro, 1990: 84). Carrasco (1989: 10) também afirma que “A avaliação educativa deve ser *sistemática, contínua e integral*”, querendo com tal significar que ela terá de ser integrada no processo e avaliar todos os seus elementos.

À questão de uma possível influência da avaliação externa nas práticas de ensino e de avaliação escolares, implicitamente subjacente a estudos de provas de avaliação final ou centralizada, responderam afirmativamente, por exemplo, os estudos de Rosário (2007) e de Alves (2007), o qual concluiu (p. 126) que, no âmbito do Português, “os exames nacionais exercem um efeito retroactivo sobre o currículo e, [...], acabam por serem eles a definir o currículo de facto, servindo de referências às práticas pedagógicas.”

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

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

alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens.”

Ora é um pressuposto desta natureza que orientará a análise de conteúdo da PA e dos EN de Português: qual a natureza e o(s) sentido(s) da avaliação externa do Português e na área da gramática? Partindo do princípio de que essas provas escritas são formas de regular os objectos da educação linguística em Português, veremos como seleccionam os saberes pedagogicamente válidos e reconfiguram as práticas de ensino-aprendizagem da língua.

Em termos de política central de avaliação, o Decreto-Lei N.º 6/2001, regulando a implementação do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Abrantes, 2001), estabelece normas relativas à avaliação das aprendizagens. É de notar que um dos princípios orientadores da gestão do currículo seja (Art. 3.º, b)) o da regulação pela avaliação: “Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem.”

Sublinhando a natureza reguladora, orientadora e certificadora da avaliação, este decreto estipula e define três modalidades de avaliação (Art. 13.º, 1) – diagnóstica, formativa e sumativa. É, também, neste diploma que se consagra a avaliação aferida (Art. 17.º, 1). Em 2005, através do Despacho Normativo N.º 1/2005, o Ministério da Educação, introduzindo a realização de exames no 9.º Ano, estabelece “os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e das competências, assim como os seus efeitos.” (Art. 1.º)

Quanto à discussão teórica em torno da avaliação formal, há que fazer uma breve referência a alguns estudos que sobre a questão da avaliação no ensino da língua materna foram já desenvolvidos, os quais procuraram caracterizar a natureza da avaliação na área do Português.

Tendo os textos programáticos de 1991 introduzido o tema da avaliação, Castro & Sousa (1992), ao analisar tais programas e comentando o facto de eles reconhecerem a existência de “diferentes domínios de aprendizagem – recepção e produção do oral e do escrito e funcionamento da língua” (p. 19) sublinham a necessidade de, no âmbito da avaliação das aprendizagens e porque esta foi instituída como “objecto programático”, se fazerem “referências a práticas congruentes” e se sugerirem até “modalidades específicas de avaliação”.

Estes mesmos autores (Sousa & Castro, 1989) já haviam realizado um dos primeiros estudos sobre a questão da avaliação na disciplina de Português, instituindo como objecto de trabalho “as provas escritas de avaliação periódica” e justificando a sua escolha com o “facto de poderem dar informações relevantes sobre o modo como é concebida a disciplina de Língua Portuguesa, quer quanto aos objectivos que lhe são cometidos, quer quanto aos conteúdos e às capacidades que nela são consideradas mais importantes” (p. 182).

Entretanto, nos tempos mais recentes, surgiram alguns trabalhos académicos que analisam provas de avaliação (externa ou interna) de diferentes disciplinas. Ao nível específico do

Português, Alves (2007), analisou “testes escritos elaborados na avaliação externa e interna” e procurou “caracterizar as concepções ‘oficial’ e ‘real’ de leitor e de leitura” (p. ix).

Também Cardoso (2005), com o objectivo de “caracterizar práticas e concepções de avaliação do professor” e de compreender os três domínios que são avaliados por escrito (leitura, conhecimento metalinguístico, escrita), analisou testes de avaliação de Português do 3.º Ciclo do Ensino Básico em diferentes perspectivas, algumas das quais permitiram definir certas categorias deste nosso estudo das provas de avaliação externa. Ao nível da gramática, Cardoso (2005: 194) concluiu que esta é um “objecto privilegiado de avaliação no teste escrito” sobretudo “em torno de dois níveis de descrição gramatical – a Morfologia e a Sintaxe”.

3. Definição do estudo das provas de avaliação

3.1. Delimitação do corpus

O *corpus* que será objecto de análise neste trabalho corresponde ao conjunto das provas de avaliação externa de Português realizadas no final do ano lectivo de 2008/2009: a Prova de Aferição de Língua Portuguesa do 2.º Ciclo³, a Prova Escrita de Língua Portuguesa do 3.º Ciclo (Prova 22) e a Prova Escrita de Português do 12.º Ano (Prova 639). Depois da caracterização geral destes testes (quanto às suas partes, aos seus textos e às suas perguntas), serão analisadas, em específico, as secções relativas à avaliação do domínio gramatical e as suas 17 questões.

Vindo no seguimento de um anterior estudo mais vasto sobre a avaliação na área do Português (Silva, no prelo), desta feita não serão mobilizados os dados da análise das provas de avaliação escrita de Português de 2002 a 2008, a não ser aquando das conclusões, onde se avaliam os traços característicos das provas de aferição e dos exames nacionais que vêm sendo realizados na área do Português desde 2001.

3.2. Dimensões da análise das provas de avaliação

Realizando, de acordo com as dimensões e as fases propostas por Vala (1986), uma análise de conteúdo das provas escritas de Português de 2009, procurar-se-á seguir uma perspectiva de confronto entre os três testes escolhidos (ao nível da estrutura e dos textos seleccionados, do tipo de questões e dos domínios avaliados), isto no sentido de descobrir semelhanças nos conteúdos avaliados e progressão em termos das aprendizagens realizadas.

Ao eleger como objecto, primeiro, o enunciado das provas e, depois, as secções de gramática, este estudo desenvolve-se, assim, em quatro dimensões: *a*) a organização dos enunciados das provas e os domínios de avaliação; *b*) a caracterização do tipo de perguntas utilizadas na avaliação; *c*) a categorização das operações cognitivas subjacentes à avaliação gramatical; *d*) a definição dos conteúdos gramaticais e sua distribuição por áreas linguísticas.

Para descrever a organização das provas de avaliação, será analisada a estrutura, identificando-se as suas partes e definindo os domínios programáticos naturalmente avaliados em cada uma delas, a saber: *leitura, gramática, escrita*. Usando a terminologia mais corrente em contexto escolar, distinguimos as tipologias usuais de texto literário, seguindo as designações de texto *narrativo, poético, dramático, épico*. Os textos não literários, que vão surgindo cada vez com mais frequência nestas provas de avaliação, foram considerados como pertencentes à mesma categoria de textos *informativos*, sejam eles retirados de uma revista generalista ou especializada, sejam pertencentes a obras de crítica e de análise literária.

No sentido de classificar os tipos de pergunta, continuamos a seguir as propostas de Abrecht (1994: 100), Carrasco (1989: 42) e Ribeiro (1990: 136), que indicam e definem *resposta de desenvolvimento e resposta curta; respostas de completamento, de escolha múltipla, de verdadeiro/falso, de associação ou de transformação*. Autores como Ribeiro (1990), sugerindo distintos graus de dificuldade na elaboração das respostas, distinguem as questões em que o aluno constrói, textualmente, as respostas daquelas em que ele apenas tem de seleccionar certos elementos para completar ou indicar a resposta adequada.

Quanto às categorias de actividades específicas que implicam distintas tarefas metalinguísticas, continua ainda a usar-se as três definidas em Silva (2008: 284-285): *reconhecimento* (identificação ou delimitação de dados), *produção* (reescrita, transferência ou transformação de enunciados), *explicitação* - operações que implicam sobretudo a justificação dos traços das unidades linguísticas ou das regras de funcionamento da língua.

Com o intuito de descrever os conteúdos gramaticais que são objecto de avaliação, optou-se por distribuí-los pelas áreas da descrição linguística mais correntes: *ortografia, fonética, morfologia, sintaxe, semântica, linguística textual*.

Por fim, com o intuito de visibilizar os resultados obtidos a partir da análise das provas de avaliação, serão apresentados alguns quadros (I a IV) onde se sintetizam e se comparam os dados.

4. Apresentação e discussão de dados

4.1. A estrutura das provas de avaliação de Português de 2009

Seguindo as dimensões de análise já enunciadas, inicia-se agora a apresentação dos resultados do estudo das provas escritas. Assim, no **Quadro I**, sintetizam-se os dados da sua organização, segundo dois prismas: *a)* os tipos de texto que servem de suporte à avaliação escrita: *literários* ou *informativos*⁴; *b)* as questões relativas aos domínios avaliados – *leitura, gramática e escrita*.

Em geral, na sua estrutura interna, estas três provas são idênticas: compostas por duas partes (a Prova de Aferição do 2.º Ciclo) ou por três grupos (os Exames Nacionais do 9.º e do 12.º Anos),

fazem sempre a avaliação dos três domínios mais representativos do ensino do Português e por esta sequência: *leitura, gramática e escrita*. Há apenas certos pormenores que interessa destacar por constituírem excepções a uma estruturação corrente: na PA do 2.º Ciclo, o “funcionamento da Língua Portuguesa” surge numa secção autónoma, mas integrado na 1.ª Parte, quase toda ela dedicada à compreensão leitora; no EN do 3.º Ciclo, a avaliação do conhecimento gramatical é feita autonomamente, no Grupo II, mas sem ter qualquer designação, referência ou título; e, no EN do 12.º Ano, as questões sobre o conhecimento linguístico estão integradas também no Grupo II e feitas a partir de um texto, sem serem explicitamente catalogadas como tal. Quanto à expressão escrita, ela aparece sempre na parte ou no grupo finais, com instruções bastante exigentes e muito específicas quanto ao modo e ao tipo de texto escrito a produzir.

QUADRO I: *Estrutura das provas escritas de avaliação externa de Português (2009)*

CATEGORIAS PROVAS	Tipos de Texto	Compreensão Escrita / Leitura	Funcionament o da Língua / Gramática	Tipo de texto a escrever	Tema do texto escrito	TOTAL DE QUESTÕES DA PROVA
PA do 2.º Ciclo	<i>Dramático</i> <i>Informativo</i> <i>Informativo</i>	7 questões 5 questões 2 questões	7 questões	<i>Texto de opinião</i>	<i>Livro preferido</i>	22
EN do 3.º Ciclo	<i>Informativo</i> <i>Dramático</i> <i>Épico</i>	7 questões 5 questões 1 questão	5 questões	<i>Artigo de jornal</i>	<i>Ambiente</i>	19
EN do 12.º Ano	<i>Dramático</i> <i>Informativo</i> <i>Informativo</i>	4 questões 1 questão 3 questões	5 questões	<i>Texto de reflexão</i>	<i>Liberdade</i>	14
TOTAIS	9	35	17	3	-	55
<i>Médias</i>	<i>3</i>	<i>11,7</i>	<i>5,7</i>	<i>1</i>	-	<i>18,3</i>

Tal como se depreende do **Quadro I**, as três provas de avaliação externa, sendo embora relativas ao fim de dois ciclos distintos do Ensino Básico e à conclusão do Ensino Secundário, têm uma estrutura muito semelhante: quanto aos textos (três em cada prova, mas com predomínio dos informativos e a presença de um dramático em cada uma das três provas) e quanto ao número de questões por domínio: em média, 12 para a leitura (sempre associadas a textos); e seis de gramática (não associadas a textos nos 2.º e 3.º Ciclos) e uma de escrita.

Assim, em termos globais, esta avaliação centra-se sempre nos domínios programáticos da leitura, da gramática e da escrita, não se prevendo a avaliação da comunicação oral e mantendo-se uma prática de avaliação autónoma de cada um desses domínios programáticos. Apesar de tudo, a diminuição do número de perguntas por prova, à medida que se avança no nível de escolaridade, não pode ser entendida, de modo algum, como evidência de facilidades. De facto, as perguntas tornam-se mais complexas, de acordo com os níveis de escolaridade, ao ponto de, por exemplo, os enunciados das questões do EN do 12.º Ano implicarem, muitas vezes, dois movimentos (*identificação* de dados e *explicação* de factos), como se comprova por estes três

exemplos (da p. 5 do EN do 12.º): “**1.** [...] / Refira [...], explicando [...].”; “**3.** [...] / Apresente [...], ilustrando [...].”; “**4.** [...] / Identifique [...], explicitando [...].”

4.2. *Os tipos de pergunta das provas escritas*

Se quisermos verificar o nível de exigência destas provas escritas, a observação dos tipos de pergunta pode ajudar-nos a compreendê-lo. De facto, sendo, por exemplo, o domínio da escrita avaliado, nos três testes, com uma única *questão de desenvolvimento*, acompanhada, na PA do 2.º Ciclo, de instruções específicas sobre o conteúdo do texto e sobre o processo de expressão escrita (ao nível da planificação e da revisão), tal não significa que a resposta seja de mais fácil execução, antes pelo contrário⁵. A verdade é que estas perguntas permitem realizar não só a avaliação de conhecimentos, mas também verificar a efectiva capacidade de expressão escrita dos alunos. Outro factor que pode significar um aumento do nível de dificuldade da questão sobre a expressão escrita é que os alunos têm de elaborar sempre um texto de tipo argumentativo relativamente longo, seja ele um texto de opinião sobre um livro preferido, seja um artigo para um jornal sobre os problemas do ambiente, seja, finalmente, um ensaio crítico sobre o tema da liberdade.

Entretanto, em termos quantitativos e globais, o domínio da leitura é aquele que inclui um maior número e de perguntas (total de 35 questões, com uma média de 12 por teste) e naturalmente uma maior diversidade de questões: 14 de *escolha múltipla*; 13 de *resposta curta*; 8 de vários outros tipos, sendo duas de cada deles: respostas de *desenvolvimento*⁶, de *completamento*, de *ordenação* e de *associação*.

Por fim, na avaliação do conhecimento gramatical (total de 17 questões, com uma média de seis perguntas por teste, ou seja, metade das que ocorrem no domínio da leitura) verifica-se também diversidade quanto ao tipo de perguntas apresentadas aos alunos, as quais nunca implicam uma resposta de desenvolvimento: *escolha múltipla* (5 questões), *associação* (5 questões), *completamento* (4 questões), *transformação* (2 questões), *resposta curta* (1 questão).

4.3. *As categorias de resposta no domínio da gramática*

Quanto às questões que avaliam o conhecimento gramatical (**Quadro II**), há uma prevalência de certas categorias (14 questões, cerca de 82%, de *escolha múltipla*, de *associação* e de *completamento*) que traduzem, em nosso entender, uma avaliação centrada na identificação de factos linguísticos mais do que na explicitação ou na fundamentação de conhecimentos gramaticais devidamente estruturados. As outras categorias (questões de *resposta curta* e de *transformação*) são de ocorrência relativamente mais reduzida, implicando já que o aluno produza um pequeno texto e exigindo que ele reconheça as regras de produção ou de

transformação textual. Estamos, assim, autorizados a concluir que, nos vários níveis de ensino, a avaliação dos conhecimentos gramaticais (pois é de avaliação de saberes e não de competências que se trata) parece apresentar-se, pela natureza das questões colocadas, como não muito exigente, pese embora o facto de, por exemplo, todas as perguntas de escolha múltipla do exame nacional do 12.º Ano exigirem conhecimento bastante especializado, por exemplo do âmbito da Linguística textual, um domínio que foi introduzido pelo nova Terminologia Linguística.

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

TESTES	CATEGORIAS DE RESPOSTA (DOMÍNIO DA GRAMÁTICA)					TOTAL
	<i>resposta curta</i>	<i>comple-tamento</i>	<i>escolha múltipla</i>	<i>associação</i>	<i>transfor-mação</i>	
PA do 2.º Ciclo		3	--	3	1	7
EN do 3.º Ciclo	1	1	1	1	1	5
EN do 12.º Ano	1	--	4	--	--	5
TOTAIS(17)	2	4	5	4	2	17
<i>Percentagens</i>	11,76%	23,53%	29,41%	23,53%	11,76%	99,99%

4.5. *As operações metalinguísticas na avaliação do saber gramatical*

Estando o conhecimento gramatical implicado nas três provas de avaliação, importa analisar a natureza da avaliação do conhecimento gramatical, através da categorização das operações metalinguísticas (*reconhecimento, produção* ou *explicitação*) que os alunos têm de realizar para responder às perguntas, sejam elas de que natureza forem.

Como já se verificava no estudo das provas de avaliação de 2002 a 2008 (Silva, no prelo), há um predomínio demasiado evidente de actividades de mera *identificação* de dados, feita ora pelo completamento de espaços ora pela associação de diferentes elementos que são previamente fornecidos aos alunos, tendo estes apenas de realizar o seu *reconhecimento* ou a sua *classificação*, sem ter de os explicar ou explicitar metalinguisticamente.

Nesta análise específica, tem particular interesse verificar que as operações de *reconhecimento* estão presentes em maioria nas provas (15 perguntas, isto é, 88,2%). Nestes três testes não há perguntas que impliquem *explicitação* de saberes e surgem duas actividades de *produção* textual: uma na prova do 2.º Ciclo e outra na do 3.º Ciclo. Significativa é a ocorrência de certos verbos introdutórios das questões. Assim, dos 13 verbos que introduzem as questões, parece-nos ser possível integrá-los em quatro classes, traduzindo actividades diferentes e gradualmente mais complexas: 1.º *reescreve, transforma, escreva* (produção textual ou transformação de enunciados segundo certos parâmetros); 2.º *associa, integra, classifica* (categorização de unidades linguísticas segundo indicações); 3.º *identifica, assinala, escolhe, copia* (mero reconhecimento de dados); 4.º *completa* (três vezes, preenchimento de dados).

A nosso ver, estas provas de avaliação escrita, continuam, efectivamente, a *aferir* ou a *classificar* o nível de conhecimento gramatical dos nossos alunos, mas não avaliam realmente as suas capacidades de produção textual nem de explicitação linguística dos seus saberes. Tal supremacia de actividades básicas de *identificação* vem confirmar o que já era visível, por exemplo, na análise de sequências didácticas dos livros de Português do 3.º Ciclo (Silva, 2008: 469): o conhecimento gramatical, tanto no ensino como na sua avaliação, é sobretudo configurado sob a forma de uma *reprodução*, funcionando como um fim em si mesmo e não como *instrumento* de desenvolvimento de capacidades comunicativas. Acima de tudo, é eloquente o facto de nem no EN do 12.º Ano ocorrerem actividades de explicitação.

QUADRO III: *Tipos de actividades de avaliação do conhecimento gramatical*

CATEGORIAS TESTES	Reconhecimento	Produção	Explicitação	TOTAL actividades)	(de
PA do 2.º Ciclo	6	1	--	7	
EN do 3.º Ciclo	4	1	--	5	
EN do 12.º Ano	5	--	--	5	
TOTAIS (17) <i>Percentagens</i>	15 88,2%	2 11,8%	0 0%	17 100%	

4.6. *Os conteúdos gramaticais predominantemente avaliados*

Antes de mais, o facto de o domínio gramatical ser objecto de avaliação em todas as provas é, já de si, bastante significativo: a gramática continua a ser vista como conteúdo ensinável e avaliável. Todavia, para se entender melhor como é configurada a “gramática oficial” (a dos exames e a das provas de aferição), mantendo-se (ou não) a concepção tradicional de gramática escolar ou introduzindo novos conteúdos, em consequência, por exemplo, da renovação terminológica, convém analisar quais os conteúdos gramaticais que são avaliados nestas provas oficiais.

Depois de definidas as áreas da gramática que podiam ser objecto de avaliação (*ortografia, fonética, morfologia, sintaxe, semântica e linguística textual*), analisaram-se as provas escritas, procurando integrar os conteúdos implicados em cada uma dessas áreas. A grande conclusão a que se chega (**Quadro IV**) é que o conhecimento gramatical que foi objecto de avaliação em 2009 (do 2.º Ciclo ao 12.º Ano) se centra claramente na área da sintaxe (9 questões num total de 17); secundariamente, na morfologia (três questões)⁷ e na ortografia (duas); e, residualmente, na fonética, na semântica e na linguística textual (uma questão cada).

QUADRO IV: *Áreas da descrição gramatical objecto de avaliação nos testes*

TESTES	ÁREAS	Orto- grafia	Foné- tica	Morfo- logia	Sintaxe	Semântica	Linguística Textual	Total
PA do 2.º Ciclo		2	--	2	2	1	--	7
EN do 3.º Ciclo		--	1	1	3	--	--	5
EN do 12.º Ano		--	--	--	4	--	1	5
TOTAIS		2 <i>11,8%</i>	1 <i>5,9%</i>	3 <i>17,6%</i>	9 <i>52,9%</i>	1 <i>5,9%</i>	1 <i>5,9%</i>	17 <i>100%</i>

O pormenor de, no EN do 12.º Ano, os conteúdos avaliados serem todos do âmbito da sintaxe e da gramática textual traduz não só uma maior exigência, mas também algum efeito que a inovação da terminologia linguística já terá exercido sobre a avaliação oficial do final do Ensino Secundário. No EN do 3.º Ciclo, para além de uma questão básica de fonética que implicava a escolha de palavras graves a partir de uma lista, ocorre também uma questão da área da morfologia (sem mobilização de nomenclatura) sobre processos de formação de palavras. As três perguntas da área da sintaxe deste exame estão relacionadas com temas recorrentes neste tipo de prova: completamento de frases (com pronomes), transformação de duas frases simples numa complexa, classificação de orações.

Apesar de corresponder ao nível mais baixo, a PA do 2.º Ciclo é aquela que integra uma maior variedade de áreas gramaticais: desde duas questões relacionadas com a ortografia (onde se incluiu também uma relativa ao uso da pontuação), passando pelas naturais perguntas de morfologia (classificação de palavras e flexão de verbos em contexto) e de sintaxe (indicação de predicados de frases dadas e distinção de frases simples de complexas), até uma questão relacionada com a semântica e com o uso do dicionário – distinção dos significados do termo “revista” em três contextos diferentes, sendo que todas elas implicam a mobilização de saberes declarativos. É também este facto – a percepção efectiva de uma avaliação de saberes gramaticais – que leva os alunos a sentirem necessidade de se preparar para o exame, tal como concluíram Tapadas & Reis-Jorge (2009: 20):

“A explicação para o estatuto privilegiado que os alunos atribuem à *gramática* enquanto objecto de estudo pode ter que ver com o facto de, entre as cinco competências que devem ser desenvolvidas em Língua Portuguesa, o conhecimento explícito da língua ser, para eles, a única que carece de aprendizagem programada e, por isso, de estudo. Quanto às restantes, os alunos parecem percepcioná-las como estando, de algum modo, já adquiridas.”

5. Síntese da análise e conclusões finais

Como se sabe, os especialistas em avaliação continuam a defender, em teoria, uma avaliação de tipo formativo; não podemos, porém, deixar de considerar que os exames oficiais e a avaliação externa exercem um poder significativo na regulação das práticas pedagógicas. Sabendo-se que um dos fins da avaliação aferida é o de avaliar o sistema (contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino), então a avaliação externa (ou os *exames oficiais*) terá como outra função a de pôr em prática um modelo de regulação central das práticas de ensino-aprendizagem: e é esse poder que se discute, sempre que se faz eco, pela comunicação social, dos maus resultados dos alunos ou de uns resultados melhores do que o que seria de esperar.

Na nossa anterior análise de testes (Silva, no prelo), vimos já que as práticas não desmentem esta tendência para fazer da avaliação externa uma forma de *controlo central* e de *reconfiguração global (do Português e da gramática)*, até porque há conteúdos que são sempre avaliados: ao nível da morfologia, a classificação de palavras e os processos de formação de palavras e, no campo da sintaxe, a análise sintáctica ou a classificação de orações.

Além disso, concluiu-se ainda, no estudo anterior, não haver diferença significativa (em termos de estrutura, do tipo de questões, de conteúdos avaliados e de operações metalinguísticas) entre as Provas de Aferição e os Exames Nacionais. No que se refere aos conteúdos mais avaliados (das áreas da morfologia e da sintaxe), a ausência de alterações nas duas provas, sugere o peso que a tradição gramatical assume nas práticas de ensino do Português. Agora, como conclusões do presente estudo, podemos adiantar que, de facto, não há diferenças significativas nem em termos da estrutura das três provas, nem quanto aos conteúdos objecto de avaliação (morfologia e sintaxe), nem sequer quanto ao tipo das actividades, na sua grande maioria de reconhecimento ou de identificação de dados.

Esta continuidade traduzirá um certo poder de (re)configuração dos exames de Português sobre as práticas pedagógicas vigentes nas nossas escolas. Assim, porque o conhecimento metalinguístico funciona apenas como um saber em si mesmo, a gramática escolar constituirá uma aprendizagem sem valor instrumental, pois os alunos respondem a questões de reconhecimento ou de identificação, através de perguntas de completamento ou de associação, sem produzir enunciados linguísticos e sem explicitar o (seu) saber gramatical.

Concretamente, da semelhança no grau da exigência nos testes de 2009, pôde concluir-se, a partir da caracterização do tipo de perguntas utilizadas na sua avaliação, da categorização das operações cognitivas subjacentes à avaliação gramatical e da definição dos conteúdos gramaticais, que, mesmo que adaptados aos diferentes ciclos de escolaridade, as provas não diferem muito quanto aos domínios avaliados e nem quanto às actividades implicadas.

Apesar de tudo, uma referência que se pode fazer ao estilo da maior parte das questões colocadas tem a ver com o facto de a avaliação do conhecimento gramatical, seja na área da morfologia, da sintaxe ou da semântica, implicar, em alguns casos, saberes usados em contexto.

6. Referências bibliográficas⁸

Abrantes, Paulo (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Abrecht, Roland (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições Asa.

Alves, Paulo J. C. (2007). *Concepções e Práticas Pedagógicas sobre a Leitura: uma análise de provas de avaliação* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Cardoso, Abílio (1995). 'Avaliação aferida': que destino? In José A. Pacheco e M. Zabalza (orgs.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 83-88.

Cardoso, Maria H. G. (2005). *Práticas de Avaliação em Língua Portuguesa* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Carrasco, José P. (1989). *Como Avaliar a Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

Castro, Rui V. & Sousa, Maria L. (1992). Novos programas de Português: entre a ruptura e a continuidade. *O Professor*. Lisboa: Editorial Caminho, N.º 24 (3.ª série), pp. 18-26.

Esteban, Maria T. (2003). Ser professora, avaliar e ser avaliada. In Maria T. Esteban (org.). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 13-37.

Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, Vol. 19(2), pp. 21-50.

Fernandes, José António; Alves, Maria Palmira & Machado, Eusébio André (2008). *Perspectivas e Práticas de Avaliação de Professores de Matemática*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho.

Pacheco, José A. & Zabalza, Miguel (1995). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho.

Rei, J. Esteves (2004). O ensino da gramática no liceu, através da análise dos exames nacionais, dos anos 30 aos anos 90 do século XX, em Portugal. In Aurora Marco et alii (edit.). *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña: Deputation Provincial de A Coruña, Tomo I, pp. 475-485.

Ribeiro, Lucie Carrilho (1990²). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Rosário, Marília A. (2007). *Influência do Exame Nacional do 9º ano de escolaridade nas práticas de ensino e de avaliação em matemática* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Silva, António Carvalho da (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho.

Silva, António Carvalho da (no prelo). A natureza e os fins do conhecimento gramatical escolar: análise de provas de aferição e de exames nacionais de Português (2002-2008).

Sousa, Maria L. & Castro, Rui V. (1989). Domínios de avaliação e sucesso escolar na disciplina de Português. In F. Sequeira, R. Vieira de Castro e M. Lourdes Sousa (orgs.). *Ensino-Aprendizagem do Português: teoria e práticas*. Braga: Universidade do Minho, pp. 181-192.

- Tapadas, Paulo Jorge & Reis-Jorge, José (2009). Representações e expectativas de professores e alunos quanto ao processo de avaliação sumativa externa de Língua Portuguesa no 9º ano. *Palavras*, Lisboa: Associação de Professores de Português, N.º 35, pp. 15-30.
- Vala, Jorge (1986⁷). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

¹ Continuando a discutir-se como questão central a avaliação escolar, mobilizam-se aqui alguns dos autores e certas ideias já discutidos em Silva (no prelo).

² Fernandes, Alves & Machado (2008: 37), ao discutirem as dimensões, as funções e os procedimentos da avaliação, descrevem estas três dimensões da avaliação e os seus objectivos respectivos: a) dimensão formativa (“melhorar as condições de aprendizagem”); dimensão formadora (“favorecer a apropriação dos critérios de avaliação pelos alunos”); dimensão sumativa (“certificar os resultados da aprendizagem”).

³ Mesmo que a Prova de Aferição de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizada em 2009 seja, quanto à sua estrutura, muito próxima da sua congénere do 2.º Ciclo, ela não será objecto de estudo neste contexto. Há, porém, três aspectos dessa prova que não podemos deixar de referir pelo seu significado especial: 1. na 1.ª parte da prova, há a apresentação de dois excertos de um texto narrativo (uma fábula), seguidos de duas secções de questões de compreensão textual e de duas outras secções curiosas: uma sobre a escolha de livros numa biblioteca e outra sobre instruções para a construção de um marcador de livros; 2. ainda na 1ª parte da prova, incluem-se, tal como no teste do 2.º Ciclo, uma série de questões sobre o “funcionamento da Língua Portuguesa”, pp. 10-12: a) completamento de frases com preposições; b) selecção de significados a partir de um artigo de dicionário; c) explicitação e uso de regras de pontuação; d) selecção de palavras da mesma família; e) identificação de sujeitos e de predicados de frases dadas; f) flexão de verbos integrados num contexto; 3. na 2.ª parte, redacção de dois textos – um diálogo e um convite. Pela diversidade de tipos textuais que convoca e que leva o aluno a compreender ou produzir e, ainda, pela variedade de saberes e competências linguísticos que mobiliza, esta prova parece *aferrir* de modo abrangente e exigente as competências básicas de compreensão e de produção de um aluno finalista do 1.º Ciclo.

⁴ Como ficou dito, integrámos na categoria dos textos “informativos” não só os textos técnicos retirados de revistas, mas também os textos de informação ou crítica literária que ocorrem no exame do 12.º Ano.

⁵ Um pormenor que traduzirá, em princípio, um aumento do grau de exigência das provas escritas é a extensão dos textos a produzir pelos alunos, mesmo que, no caso da contagem das palavras, haja sempre uma margem superior e inferior de tolerância: PA do 2.º Ciclo, 25-30 linhas; EN do 3.º Ciclo, 180-240 palavras; EN do 12.º Ano, 200-300 palavras.

⁶ Tal como sucedeu no EN de 2008 de Língua Portuguesa, há, a título excepcional, também no EN do 3.º Ciclo de 2009, uma pergunta de desenvolvimento (redacção de um texto expositivo de 70 a 100 palavras) cujo objectivo é fazer a explicitação do conteúdo das estrofes 122 e 123 do Canto III de um episódio d’*Os Lusíadas* (Inês de Castro). No EN do 12.º Ano de 2009, a parte B do grupo I também consiste na redacção de um ensaio (de 80 a 120 palavras) sobre a teoria do fingimento poético em Pessoa ortónimo.

⁷ Rei (2004: 475-476), analisando 137 exames com o objectivo de estudar “que tratamento é dado à gramática na inquirição presente nos exames nacionais” (realizados entre 1931 e 1996), verificou que as perguntas relativas à gramática eram de quatro categorias: *estilística, vocabulário, morfologia e sintaxe*, sendo que, nestas duas últimas áreas, constituiu um *corpus* de 50 e 103 perguntas, respectivamente.

⁸ Citaram-se também estes textos legais: o Decreto-Lei N.º 6/2001 (CNEB) e o Despacho Normativo N.º 1/2005.