



# SIELP V FIAL

Simpósio Internacional  
de Ensino de Língua Portuguesa  
+  
Fórum Ibero-Americano de Literacias

---

ATAS

Organizadores:

José António Brandão Carvalho  
Maria de Lourdes Dionísio  
Elisete de Carvalho Mesquita  
Juliana Cunha  
Ana Arqueiro



Universidade do Minho  
Instituto de Educação  
Centro de Investigação em Educação

# SIELP V FIAL

V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias

Organizadores

José António Brandão Carvalho

Maria de Lourdes Dionísio

Elisete de Carvalho Mesquita

Juliana Cunha

Ana Arqueiro

Grafismo & Paginação Sofia Carvalho

Edição CIED /Universidade do Minho

Data 2016

ISBN: 978-989-8525-49-9 [Suporte Eletrónico]



Universidade do Minho  
Instituto de Educação  
Centro de Investigação em Educação



Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO



REPÚBLICA  
PORTUGUESA

# SIELP V FIAL

Simpósio Internacional  
de Ensino de Língua Portuguesa  
+  
Fórum Ibero-Americano de Literacias

---

ATAS

2016

# A ORGANIZAÇÃO DOS EXAMES NACIONAIS DE PORTUGUÊS DE 2015: AVALIAÇÃO NOS DOMÍNIOS DA LEITURA, ESCRITA E GRAMÁTICA

**António Carvalho da Silva**

*CIEd, Universidade do Minho (PORTUGAL)*

## INTRODUÇÃO

Numa altura em que o tema da avaliação externa (provas finais e de aferição) voltou à ordem do dia, ganha novo sentido estudar a organização dos exames nacionais de Português. Além disso, as provas escritas do 9.º Ano são já aplicadas desde 2005 e, tendo completado uma década de existência em 2015, a pertinência de um balanço e de uma análise particular é ainda mais significativa.

Neste quadro, estudar a natureza e as funções dos exames de Português é cumprir o objetivo de compreender como se concretiza, atualmente, a avaliação escrita nos domínios centrais do ensino da língua materna – leitura, gramática e escrita. Assim se descobrirá se alguma inovação foi introduzida, em geral, nas provas e, especificamente, nos domínios avaliados.

A verdade é que os exames continuam a assumir um papel significativo para o Estado, pois servem a regulação do sistema e o controlo de professores e alunos, condicionando mesmo o currículo das disciplinas avaliadas, daí precisamente a importância, para todos os agentes educativos, da sua permanente “avaliação”.

Com a intenção de debater estes tópicos, organiza-se este texto em cinco pontos principais. Depois desta contextualização inicial, inicia-se a fundamentação do estudo, que será concretizada numa secção (1.) sobre a função da avaliação (escrita) e noutra (2.) acerca dos domínios do ensino na área do Português. Na vertente empírica do estudo, definem-se os contornos da metodologia de trabalho (3.), discutem-se os principais resultados da análise (4.), para, finalmente, se enunciarem as conclusões preliminares deste trabalho (5.).

Tendo iniciado o estudo sobre exames de Português há alguns anos (Silva, 2009), a hipótese que se continua a testar é se os domínios e os métodos de avaliação externa das competências verbais conduziram a uma configuração renovada do ensino do Português, língua materna, tendo como finalidade *caracterizar as provas escritas de Português, ao nível da sua organização e dos domínios avaliados*.

## **1. O PAPEL DA AVALIAÇÃO ESCRITA E AS METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS**

Não só quanto às opções educativas, mas também ao nível de “objetivos, conteúdos, pedagogia(s)” de uma (nova) “educação linguística” (Castro, 2000), a avaliação escrita de conhecimentos linguísticos ou literários e/ou de capacidades verbais sempre se apresentou, na área do Português, como um dos temas mais discutidos, na hora de definir as orientações da avaliação externa.

Foi precisamente o que aconteceu, ao nível da política educativa, quando (recentemente) o Ministério da Educação apresentou um novo “Modelo integrado de avaliação externa das aprendizagens no Ensino Básico”, reintroduzindo as provas de aferição no 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, e reconhecendo, como naturalmente se espera, que

“As dinâmicas de avaliação visam a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos” (Ministério da Educação, 2016, p. 1).

Em todo o caso, continua também a defender-se que a capacidade de expressão escrita é uma habilidade fundamental para o sucesso dos alunos, em termos estritamente escolares, mas sobretudo na validação das suas habilitações académicas, certificadas por meio da realização de provas (escritas) de avaliação, isto desde o final do Ensino Básico até, inclusive, ao Ensino Superior.

Nesse sentido e destacando a relação intrínseca entre ensino da língua, escrita e avaliação, Amor (1999) sublinha: “Na escola atual – e mesmo na aula de Português – o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita” (p. 114). Na verdade, as práticas de transmissão do conhecimento (ensino de conteúdos) estão associadas ao modo oral, ao passo que a apropriação (aprendizagem) e a demonstração (avaliação) dos saberes são, quase sempre, realizadas através de produções escritas.

É igualmente esse o entendimento de Carvalho (2011), ao explicar que

Pela escrita passa grande parte da avaliação a que os alunos se submetem, do que se pode inferir que a obtenção de bons resultados escolares não depende apenas da posse do conhecimento adquirido mas também da capacidade de o veicular por escrito, o que faz dela um importante fator de sucesso académico. (p. 83)

Por conseguinte, o domínio da expressão escrita, mobilizada em trabalhos, testes e provas de exame, constitui uma condição necessária para o sucesso escolar dos alunos e um elemento promotor do seu desempenho académico. Ganha, pois, mais sentido o princípio de uma conciliação dos processos de escrita e de leitura com as práticas de avaliação, como sustenta Ferraz (2007): “A aquisição das competências de produção e recepção escrita passa pela convicção de que lê e escreve melhor quem foi ensinado, treinado, apoiado no percurso da aprendizagem por uma avaliação criteriosa” (p. 38).

Enfim, procurando alguma referência à avaliação nos textos reguladores mais recentes, descobre-se que as *Metas Curriculares de Português* (de 2012)<sup>1</sup> se assumem como orientação para os processos de ensino e de avaliação, já que “As Metas ora definidas constituem-se como o documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 4). Assim se sublinha o papel orientador do ensino e regulador da avaliação das *Metas*, para além de os seus autores concluírem que elas “contribuirão para uma maior eficácia do ensino em Portugal” (Buescu et al., 2012, p. 6).

## **2. OS DOMÍNIOS DO ENSINO E DE AVALIAÇÃO NA ÁREA DO PORTUGUÊS**

Quando se delimita a área de ensino do Português, os domínios mais citados são a leitura (associada à literatura), a escrita e, ainda, a gramática, sendo que “a informação gramatical constitui uma componente fundamental na definição do seu objecto” (Castro, 1995, p. 51). Na verdade, quer as atividades dos professores, quer as propostas de manuais escolares, quer ainda, como aqui se comprova, a organização das provas de exame indicam ser esses os domínios privilegiados nas práticas pedagógicas da disciplina de Português.

Em simultâneo, certas apresentações de uma aula típica de Português citam o(s) texto(s) como seu objeto central, sublinhando a relevância de atividades associadas à leitura, à produção escrita e à gramática. Assim, Duarte (2001) refere um modelo de aula que se concretiza nesta sequência: “leitura’ de texto, resposta (oral, incompleta e, por vezes, sem sentido) a perguntas do professor sobre aspectos mais que discutíveis e superficiais do texto, pouca produção oral do aluno, quase nenhuma produção escrita” (p. 26). Mesmo não referido, o conhecimento gramatical também marca presença nessas aulas, tal como sugeriu Costa (2009), ao descrever uma “estrutura típica das actividades propostas nos manuais: é apresentado um texto com um conjunto de perguntas de interpretação e uma ou duas perguntas de gramática” (p. 37).

Em suma, são as atividades de leitura, escrita, gramática e, eventualmente, de oralidade que caracterizam o ensino da língua materna tal como hoje o entendemos. Ora, a avaliação externa tem a possibilidade, e o poder, não só de regular as práticas dos professores (atividades realizadas e conteúdos selecionados), mas sobretudo de condicionar, na forma e na substância, as aprendizagens dos alunos.

Tal como os manuais escolares<sup>2</sup>, também os exames regulam, de facto, as aulas de Português. É nesse sentido que as provas escritas a analisar apresentam uma estrutura semelhante (à das aulas), a qual, nos tempos mais recentes, não sofreu alterações significativas: após um primeiro texto, surgem questões de compreensão leitora; com outro texto, há nova sequência de perguntas; seguem-se as questões de gramática e, por fim, ocorre a questão de produção escrita, que é mais ou menos longa (e exigente), de acordo com o nível de escolaridade.

Mesmo após a implementação das *Metas* de 2012 e com a fixação dos cinco domínios de ensino da língua materna – oralidade, leitura, escrita, gramática e, como maior novidade, a educação literária (Buescu et al., 2012, p. 4), a verdade é que não se verificaram alterações evidentes na estrutura interna das provas escritas do 4.º Ano ao 12.º Ano. Os domínios avaliados continuam a ser a leitura, a gramática, a escrita, não havendo espaço para a oralidade, nem, em princípio e de modo explícito, para questões relativas à educação literária.

Perante estes factos e sabendo que a avaliação (quer a formativa, quer a sumativa) desempenha um papel crucial nos processos de construção do conhecimento e de consolidação das aprendizagens, temos de aceitar que os modos de avaliar se articulam com os métodos de ensinar. Basta, para tanto, lembrar o método estabelecido por Duarte (1998), em que o “ensino da gramática como actividade de descoberta” termina, naturalmente, com uma “avaliação dos conhecimentos aprendidos sobre o tópico gramatical estudado” (pp. 119-120).

Convém ainda, como sublinhou Fernandes (2006), defender o papel relevante da “avaliação formativa alternativa (AFA)”, definida como “um processo pedagógico e interactivo, muito associado à didáctica, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão” (p. 32).

Exatamente em sentido contrário, acredita-se que

(...) a avaliação sumativa externa parece, por um lado, contribuir para limitar e condicionar as práticas que pretende regular, potenciando práticas de ensino e de aprendizagem dirigidas para esse momento de avaliação. Por outro lado, (...) é possível que este processo avaliativo pouco esteja a contribuir para melhorar, de forma sustentada, as aprendizagens. (Tapadas & Reis-Jorge, 2009, p. 29).

### **3. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO DOS EXAMES DE PORTUGUÊS DE 2015**

No sentido de realizar um enquadramento teórico desta pesquisa, abordamos as questões do ensino e da avaliação na área do Português, discutindo como as estratégias de ensino se associam às práticas de avaliação, já que a avaliação externa condiciona a seleção de conteúdos e a escolha da sua pedagogia.

Tendo analisado as provas escritas de 2012 a 2014 (Silva & Silva, 2014; Silva, 2015) e dada a diversidade de provas de 2015, limitou-se este estudo às Provas Finais (PFs) realizadas na 1.<sup>a</sup> fase desses exames, formando uma amostra reduzida, mas representativa de um ano escolar específico. Ao confrontar os enunciados destas provas escritas, pretende-se estudá-los numa perspetiva descritiva e explicativa, seguindo, em geral, as orientações da análise de conteúdo definidas por Bardin (2004): “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 89).

Nas duas secções seguintes, apresenta-se, então, o objeto da análise (a avaliação externa), assim como a amostra selecionada (quatro provas escritas), para, de seguida, se definirem os objetivos deste estudo e as suas dimensões de análise.

#### **3.1. O objeto de análise e a amostra selecionada**

Sabendo que o fim específico deste estudo na área do Português é a avaliação externa (feita pelos exames), importa, agora, especificar o conjunto das provas escritas selecionado e que constitui a amostra desse modelo de avaliação. Assim, o presente *corpus* é constituído pelas PFs de Português, realizadas no final do letivo de 2014/2015 e relativas aos vários níveis da escolaridade obrigatória: 1.<sup>o</sup>, 2.<sup>o</sup>, 3.<sup>o</sup> Ciclos e Ensino Secundário. As quatro provas escolhidas são as seguintes<sup>3</sup>:

- PF 04 – Prova Final de Português (4.<sup>o</sup> Ano), 1.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico (N.<sup>o</sup> 41);
- PF 06 – Prova Final de Português (6.<sup>o</sup> Ano), 2.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico (N.<sup>o</sup> 61);
- PF 09 – Prova Final de Português (9.<sup>o</sup> Ano), 3.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico (N.<sup>o</sup> 91);
- PE 12 – Prova Escrita de Português (12.<sup>o</sup> Ano), Exame Final Nacional do Ensino Secundário (N.<sup>o</sup> 639).

Numa primeira fase da análise, que teve a ver com a organização interna das provas, são comparados todos os grupos que constituem os seus enunciados, com o fim de delimitar a estrutura, de verificar os géneros textuais (escolares) selecionados e os domínios do ensino da língua em avaliação, enquanto se comprova o relevo que lhes é atribuído e o tipo de questões a que os alunos terão de responder.

Numa segunda fase, faz-se a análise de conteúdo das questões presentes nas secções relativas aos três domínios avaliados nestas provas: a leitura (de literatura), a gramática (como agora se designa) e a escrita.

#### **3.2. Objetivos do estudo e dimensões de análise**

Estabelecidos os exames de Português a analisar, em termos globais e das secções concretas dedicadas aos distintos domínios em avaliação (leitura, gramática, escrita), há que definir os objetivos específicos, aos quais se associam as diferentes dimensões analíticas orientadoras do estudo a apresentar. Poderão, assim, caracterizar-se os domínios do ensino e comprovar eventuais ligações entre eles.

A partir dos quatro enunciados das PFs de Português (todas de 2015), a grande finalidade desta pesquisa é, como já se referiu, *caracterizar as provas escritas de Português, ao nível da sua organização e dos domínios avaliados*. No sentido de sistematizar os resultados a obter neste estudo, consideram-se como objetivos principais a atingir estes:

- (i) Descrever a organização interna das PFs de Português de 2015;
- (ii) Caracterizar a avaliação no âmbito da compreensão de textos (literários);
- (iii) Analisar o conhecimento gramatical, ao nível de operações linguísticas e dos conteúdos;
- (iv) Deduzir a conceção de “processo” de escrita presente nas questões respetivas.

Assumindo os objetivos enunciados como relevantes para a compreensão do estatuto e da natureza dos diferentes domínios do ensino e da avaliação na área do Português (língua materna), faz-se, agora, a apresentação e a discussão dos resultados deste estudo em quatro secções fundamentais: 1. Organização interna dos exames; 2. Questões sobre leitura; 3. Avaliação do conhecimento gramatical; 4. Questões de produção escrita.

#### **4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS PRELIMINARES**

Porque se trata de um estudo exploratório e não sendo possível incluir, nos estreitos limites deste texto, todos os dados de uma análise mais completa dos exames de Português de 2015, serão apenas discutidos alguns resultados das dimensões já enunciadas, correspondentes aos objetivos traçados.

Em relação à estrutura das provas e aos domínios da leitura e da escrita, estudar-se-á o tipo de questões colocadas; ao passo que, no domínio da gramática, obedecer-se-á a três categorias de operações linguísticas – reconhecimento, produção, explicitação (Silva, 2008, p. 285) – inerentes às perguntas sobre gramática.

##### **4.1. A organização interna dos exames nacionais**

A primeira dimensão de análise dos enunciados das provas tem a ver com a organização interna dos exames. Como se verifica no *Quadro 1*, esses enunciados desenvolvem-se a partir de textos-fonte de vários géneros. Quanto às questões, são relativas aos três domínios do ensino e da avaliação em Português, ou seja, a leitura, a gramática e a expressão escrita. Ao nível da estrutura, o que chama à atenção é que estas provas apresentam uma sequência idêntica, incluindo, em média, 2,5 textos e 19,5 questões, assim distribuídas: 12,5 questões de leitura, 6 de gramática e uma apenas de expressão escrita, correspondente à pergunta final de desenvolvimento.

<i>Categorias Provas</i>	<i>Textos-Fonte</i>	<i>Leitura</i>	<i>Gramática</i>	<i>Escrita</i>	<i>Total de questões</i>
<i>PF 04</i>	Informativo Narrativo	6 questões 9 questões	6 questões	1 questão	<i>22</i>
<i>PF 06</i>	Informativo Narrativo	6 questões 7 questões	7 questões	1 questão	<i>21</i>
<i>PF 09</i>	Informativo Narrativo Épico- narrativo	7 questões 3 questões 2 questões	6 questões	1 questão	<i>19</i>
<i>PE 12</i>	Narrativo Poético Informativo	3 questões 2 questões 5 questões	5 questões	1 questão	<i>16</i>
<i>Totais</i>	<i>10</i>	<i>50</i>	<i>24</i>	<i>4</i>	<i>78</i>
<i>Médias</i>	<i>2,5</i>	<i>12,5</i>	<i>6,0</i>	<i>1,0</i>	<i>19,5</i>

Quadro 1. Organização interna das provas escritas de 2015

Analisados estes dados, comprova-se que todas as provas incluem um texto informativo (logo não literário), mas são os textos do cânone literário escolar (seis, ao todo) os predominantes, pois surge o (normal) texto narrativo em todos os enunciados. Após os textos, são apresentadas perguntas sobre a leitura (em média, cinco perguntas), seguindo-se as questões ou exercícios de gramática (seis por prova, em média), terminando os exames com uma produção escrita extensa, variável de acordo com o nível de escolaridade e quanto ao grau de dificuldade.

Se, em termos de questões, os domínios mais importantes são os da leitura e da gramática, na pontuação, a leitura continua em primeiro lugar, seguida da escrita. Por fim, o total de perguntas diminui gradualmente da prova do 4.º Ano até à do 12.º Ano, pelo que a quantidade de perguntas será inversamente proporcional à sua dificuldade.

Entretanto, confrontando os tipos de questões colocadas nos testes (total de 78 questões), descobre-se que há uma prevalência das respostas curtas (29, ou seja, 37,2%) e das de escolha múltipla (31, isto é, 39,7%), relativamente às restantes.

Em síntese, o modelo destas provas é idêntico ao de outros anos escolares (avaliando a leitura, a escrita e a gramática) e repete uma estrutura que vem sendo utilizada pelo menos há uma década (desde 2005), ano em que se instituíram as provas escritas (Exames) ao nível do 9.º Ano (Silva, 2009, p. 185).

#### **4.2. Algumas questões sobre leitura (de literatura)**

Tendo em mente a definição do domínio da leitura (literária) nestas provas, analisam-se e identificam-se os géneros textuais escolhidos, ao mesmo tempo que se exemplifica a forma dos enunciados relativos ao texto narrativo.

Verificou-se que os enunciados das provas em causa se desenvolvem, especialmente, em torno de textos informativos e narrativos, pertencendo estes ao cânone literário escolar. Assim, por um lado, os alunos são avaliados pela leitura de géneros informativos, como excertos de enciclopédias (PF 04 e PF 06), notícias (PF 09) ou crónicas (PE 12). Em simultâneo, mantém-se a avaliação da leitura literária, desde as obras da literatura infantil (PF 04 e PF 06) até às obras clássicas da literatura portuguesa, de que são exemplo *Os Lusíadas* de Camões, na PF 09, e o *Memorial do Convento* de Saramago, na PE 12.

Pela análise dos géneros textuais escolhidos e, especialmente, das questões que sobre os textos são colocadas, o que se pode deduzir destas provas finais é que, no domínio literário, se faz a avaliação da compreensão textual, do conhecimento sobre literatura e, em menor grau, da interpretação de trechos literários.

Comparando, a título de exemplo, duas questões sobre o texto narrativo, verifica-se, de facto, semelhança na forma das questões, mas que a substância das respostas será, naturalmente, distinta em profundidade.

- (1) “Explica, por palavras tuas, a importância da rapariguinha da cozinha no desenrolar da ação desta história.” (PF 04, p. 12)
- (2) “Explique a forma como, ao longo do excerto, a música de Scarlatti se vai articulando com os diferentes trabalhos de Baltasar e de Blimunda na abegoaria.” (PE 12, p. 2)

### 4.3. A avaliação do conhecimento gramatical

Na parte das provas dedicada ao domínio da gramática (nunca designada), analisou-se o conhecimento gramatical ao nível das operações (meta)linguísticas implicadas nas questões. Num total de 24 perguntas, o que se comprova é que prevalecem as questões de mero reconhecimento (18 questões, ou seja, 75%), contrariamente às operações de explicitação de conhecimentos que são inexistentes (0%), ocorrendo algumas questões de (re)produção escrita de saberes linguísticos (6 questões – 25%).

Aquele tipo de questões, que só exigem aos alunos avaliados a realização de uma reprodução da informação gramatical (tal como se pode comprovar nos exemplos (3) a (6)), obrigam a que o ensino da gramática esteja orientado para a memorização dos saberes gramaticais, em vez da sua aplicação em contextos de produção linguística ou de explicitação dos saberes, isto é, da demonstração da compreensão profunda dos conteúdos de gramática.

- (1) “Rodeia o predicado na frase seguinte. / Os livros deram a volta ao mundo.” (PF 04, p. 14)
- (2) “Assinala com **X** a frase em que a expressão sublinhada desempenha a função sintática de complemento direto.” (PF 06, p. 12)
- (3) “Indica a função sintática desempenhada pela expressão sublinhada na frase seguinte.” (PF 09, p. 10)
- (4) “Identifique a função sintática desempenhada pela oração presente na frase ‘E diz que o olfato perdeu importância em favor da visão.’” (PE 12, p. 6)

Analisando estes exemplos, cujos verbos introdutórios denotam operações básicas de identificação (*rodeia, assinala, indica, identifique*), constata-se a avaliação de um tema recorrente nas provas (as funções sintáticas), ao mesmo tempo que se confirma que os conteúdos das áreas da morfologia (50% das questões) e da sintaxe (33,3% das questões) são as mais representativas das atividades gramaticais.

Em suma, há dois dados da análise destas provas que indicam a permanência de um certo modelo de avaliação no domínio gramatical: prevalência de questões morfossintáticas e perguntas que consistem na simples identificação de conhecimentos que os alunos, em situação de exame, devem comprovar dominar.

#### 4.4. As questões de produção escrita

No grupo (IV) das provas, relativo à produção escrita e provavelmente dos mais exigentes, os alunos têm de evidenciar a sua capacidade de produção textual, seguindo as instruções precisas do enunciado. Assim, com variações menores e como se comprova pelos enunciados destas provas, pede-se sempre aos alunos “imaginem algo” e que, a partir daí, construam uma “narrativa específica”, com determinados traços temáticos ou estruturais e num certo limite de palavras.

- (1) “Imagina que (...) o rouxinol (...) pensou recusar o convite do Imperador. / Escreve uma história, relatando o que aconteceu.” (PF 04, Caderno 2, p. 2)
- (2) “Escreve uma narrativa, real ou imaginada, em que contes como fizeste uma descoberta muito valiosa para ti (...).” (PF 06, p. 13)
- (3) “Imagina que participas num projeto de exploração (...). / Escreve um texto narrativo, em que relates essa aventura.” (PF 09, p. 13)
- (4) “Num texto bem estruturado (...) defenda um ponto de vista pessoal sobre a problemática apresentada. / Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos (...).” (PE 12, p. 7)

Na verdade, estes enunciados (das provas do 4.º ao 9.º Anos) suscitam a produção de um texto narrativo, partindo de algumas sugestões do enunciado, mas tendo, sempre, na base a sua capacidade imaginativa. Assim, o (in)sucesso do aluno estará talvez dependente da sua inspiração, da sua competência de escrita e do escrupuloso cumprimento de requisitos do enunciado. Só na PE 12 é que o grau de exigência aumenta muito, pois o produto escrito é um texto argumentativo pessoal, bem “estruturado” e “fundamentado”, que respeite a problemática enunciada pela questão da prova.

#### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Mesmo que este seja ainda um estudo exploratório dos exames de Português de 2015, já é possível elencar certas conclusões, relativas à sua forma e à conceção de uma política educativa subjacente aos mesmos: a de que “a avaliação [externa] é sinónimo de sucesso” (Pacheco & Zabalza, 1995, p. 7).

Antes de mais, os exames nacionais (de Português, neste caso), pela sua função sumativa e reguladora, continuam a assumir um estatuto central no processo de ensino e de aprendizagem das línguas. Neste modelo de avaliação externa, há, em simultâneo, uma função especial atribuída à escrita na Escola atual, na aula de Português e, especificamente, em todo o processo de avaliação (interna ou externa), pois a escrita constitui um fator de sucesso escolar e académico.

Analisando a organização interna destas provas escritas finais (de quatro níveis distintos – o final de ciclo), concluiu-se que possuem uma estrutura semelhante entre elas e igual às provas de anos anteriores<sup>4</sup>: partindo de textos (literários e não-literários), avaliam-se sempre, com maior ou menor grau de dificuldade, os domínios programáticos da leitura, da gramática e da escrita.

Ao nível das operações de leitura é verificada a compreensão (literal) de textos diversos, mas também a posse de conhecimentos declarativos sobre autores e textos da literatura portuguesa. Em todos os exames, há lugar a questões de interpretação (20% do total de 50 questões de leitura), e não de mera compreensão dos textos lidos.

Nas questões inerentes às atividades gramaticais, ou seja, na avaliação do saber gramatical, exige-se aos alunos o reconhecimento de conteúdos linguísticos, mas nunca se lhes pede a sua explicitação, o que traduz uma visão de gramática como conteúdo essencialmente declarativo, objeto de memorização e repetição. Além disso, os conteúdos gramaticais avaliados centram-se nas áreas da sintaxe e da morfologia, representando, assim, uma visão estreita deste domínio do ensino da língua.

Por fim, nos itens relativos à produção textual (extensa), parece privilegiar-se o produto da escrita, apesar de se dar aos alunos indicações sobre o texto a construir, sendo que esse processo de escrita os condiciona a que *imaginem e escrevam uma narrativa*, sobre um dado tópico e um certo limite de palavras.

Em termos globais e numa visão de síntese, nestas provas *testam-se* conhecimentos declarativos (de gramática e de literatura), mas também *se avaliam* competências processuais, como a compreensão leitora (sem grande interpretação) e a expressão escrita (com bastante orientação).

Comprova-se, igualmente, que este modelo de prova cumpre o seu grande objetivo de controlar as aprendizagens ou os conhecimentos adquiridos pelos alunos e que, ao mesmo tempo, regula conteúdos e métodos que estarão na base de todo o processo de ensino e de aprendizagem nos diferentes níveis de ensino. Exatamente por isso e como noutra contexto já se assinalou, “Esta continuidade traduzirá um certo poder de (re)configuração dos livros e dos exames de Português sobre as práticas pedagógicas vigentes nas nossas escolas” (Silva, 2009, p. 199).

## NOTAS

<sup>1</sup> Em 2015, foi publicado o (novo) *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* que, no essencial, reproduz as dimensões das *Metas* de 2012. Daí não ser aqui comentado em pormenor.

<sup>2</sup> Os livros de Português definem o que se ensina e como se ensina (nas aulas) e o que se avalia (nos testes e nos exames), pois “os manuais tornam-se referência necessária para a identificação não só daquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como do modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação)” (Sousa, 2000, p. 525).

<sup>3</sup> As provas selecionadas estão disponíveis em <http://bi.iave.pt/exames> (acedido em 22/03/2016).

<sup>4</sup> Comparando os dados do *Quadro 1* do presente estudo, quanto às médias de textos por prova (2,5) e às médias de questões de leitura (12,5), gramática (6,0) e escrita (1,0), com os resultados de outro estudo (Silva, 2009, p. 189), verifica-se existir proximidade nas médias obtidas: textos (2,3), questões de leitura (11,7), gramática (6,6) e escrita (1,0).

## REFERÊNCIAS

- Amor, E. (1999). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, J. A. B. (2011). A escrita como objeto escolar – Contributo para a sua (re)configuração. In I. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Português, língua e ensino* (pp. 77-105). Porto: Universidade do Porto Editorial.
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico: Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

- 
- Castro, R. V. (2000). Para uma (re)conceptualização da educação linguística. Objectivos, conteúdos, pedagogia(s), avaliação. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 4(1/2), 191-208.
- Costa, J. (2009). A gramática na sala de aula: O fim das humanidades? *Palavras*, 36, 33-46.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In AA.VV., *A língua mãe e a paixão de aprender* (pp. 110-123). Porto: Areal Editores.
- Duarte, I. M. (2001). O Português, na escola, hoje. *Noesis*, 59, 24-26.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ministério da Educação (2016). *Modelo integrado de avaliação externa das aprendizagens no Ensino Básico*. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/ministerios/medu/documentos/20160108-medu-avaliacao-ensbas.aspx> (acedido em 22/03/2016).
- Pacheco J. A., & Zabalza, M. (1995). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. C. (2008). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. C. (2009). A natureza e os fins do conhecimento gramatical: Análise de provas de exame de Português. *Diacrítica*, 23(1), 171-203.
- Silva, A. C. (2015). A avaliação do saber gramatical em língua materna: Um estudo dos exames de Português de 2012 e 2013. In X. Núñez Sabarís et al. (Orgs.), *Horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y literaturas* (pp. 225-244). Famalicão: Edições Húmus.
- Silva, A. C., & Silva, A. P. T. C. (2014). A questão dos exames nacionais de Português: Um estudo da gramática nas provas de 2014. In A. F. Moreira et al. (Orgs.), *Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 272-280). Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. L. D. (2000). Condições escolares do ensino da gramática. Os livros de Português. In R. V. Castro & P. Barbosa, *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (vol. II, pp. 525-542). Braga: Associação Portuguesa de Linguística.
- Tapadas, P. J., & Reis-Jorge, J. (2009). Representações e expectativas de professores e alunos quanto ao processo de avaliação sumativa externa de Língua Portuguesa no 9º ano. *Palavras*, 35, 15-30.