

# A natureza e os fins do conhecimento gramatical: análise de provas de exame do Português<sup>1</sup>

ANTÓNIO CARVALHO DA SILVA  
(Universidade do Minho)  
acsilva@iep.uminho.pt

*Aos (meus últimos) alunos das Licenciaturas em Ensino da UM*

*Apesar de ser quase unânime a idéia de que avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização, a ação avaliativa continua sendo um tema polémico.*

Teresa Esteban (2004)

## Abstract

With this article, we intend to understand how the official regulation of teaching Portuguese operates and how grammar knowledge reconfigures itself on the exams, identifying the officially evaluated and validated grammar knowledge. So, the core aim of this work will be to characterize the grammar knowledge configuration in the portuguese “Provas de Aferição”<sup>2</sup> and the National Portuguese Language Examinations of the 9<sup>th</sup> grade, performed in seven consecutive years (from 2002 to 2008).

In that ambit and understanding the official evaluation as a constitutive factor of the Portuguese Language subject, we will try to discuss how the explicit knowledge about the mother tongue is represented and assessed. In order to discuss such questions, this work is developed in the following sections: *a)* framework of school assessment and identification of its nature in the Portuguese

---

<sup>1</sup> Texto produzido no âmbito da Linha de Investigação «Literacias – Práticas e Discursos em Contextos Educativos» do Centro de Investigação em Educação da UM - <http://www.iep.uminho.pt/literacias>.

<sup>2</sup> Exams taken by the students on the 4<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> grades, in order to evaluate if the essential aims and competences of each cycle are being reached by the educational system.

Language subject; *b*) presentation of the study dimensions of the Portuguese language external evaluation tests, justifying the *corpus* selection and discussing the analysis aims; *c*) definition of the analytic categories for each of the study's dimensions; *d*) discussion and analysis of the results, with the presentation of some conclusions.

**Palavras-chave:** avaliação formativa; avaliação aferida; exames nacionais; conhecimento explícito da língua; configurações (do ensino) da gramática; gramática escolar; regulação externa do ensino.

## 1. Introdução: objecto e objectivos

Um estudo que tenha como tema central o da avaliação externa na área do Português, justifica-se não apenas pelas naturais razões enunciadas no texto da epígrafe, mas sobretudo porque, neste início de século, houve algumas alterações quanto ao tipo de provas de avaliação externa que se realizam no final do 3.º Ciclo<sup>3</sup>.

Não só em virtude de mudanças na política oficial de avaliação escolar, em que se passa de uma avaliação aferida externa do sistema para a avaliação sumativa dos alunos, mas também na sequência dos trabalhos de uma análise de manuais escolares de Português (Silva, 2008), iniciamos agora um estudo que nos permita compreender como se opera a configuração oficial do ensino do Português e como se vai (re)configurando o domínio programático da gramática ao nível das provas de avaliação externa, identificando-se o que é conhecimento gramatical oficialmente *validado e avaliado*.

Assim, o objectivo central deste texto será o de caracterizar a configuração do conhecimento gramatical em Provas de Aferição e em Exames Nacionais de Português do 9.º Ano, realizados em sete anos lectivos sucessivos (de 2001/02 a 2007/08), no sentido de retirar (indirectamente) ilações acerca da forma como a avaliação externa condicionará o ensino-aprendizagem do Português e, em especial, o da gramática<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> No ano lectivo de 2004/05, o Ministério da Educação anunciava que as provas de aferição seriam substituídas, no 9.º Ano, por um exame nacional, realizado, de facto, desde 2005.

<sup>4</sup> Tendo já estudado (em Silva, 2008), os conteúdos e as actividades de gramática nos livros de Português do 7.º, do 8.º e do 9.º Anos, adoptados nos anos lectivos de 2002/03, 2003/04, 2004/05, pretende-se, desta feita, caracterizar as provas de avaliação externa de Português do final do mesmo Ciclo, no sentido de determinar os elementos caracterizadores do conhecimento gramatical oficial.

Aceitando o princípio de que os conteúdos gramaticais *nomeados* pelos Programas Oficiais, pelo Currículo Nacional, pela Nomenclatura Gramatical e, sobretudo, pelos Livros de Português são, deste modo, *criados* como elementos nucleares dos saberes relativos ao conhecimento explícito da língua, teremos de testar a hipótese de os domínios e os métodos de avaliação externa do conhecimento gramatical poderem determinar uma configuração específica da gramática escolar<sup>5</sup>.

Entendendo, assim, a avaliação oficial como um factor constitutivo da disciplina de Português, tentaremos discutir como são representados e avaliados os conhecimentos explícitos sobre a língua materna. Para aprofundar estas questões (1.), o artigo desenvolver-se-á de acordo com estes outros tópicos: (2.) enquadramento teórico sobre a avaliação escolar e caracterização da natureza da avaliação na área do Português; (3.) apresentação das dimensões do estudo das sete provas de avaliação externa de Português do 9.º Ano e das categorias analíticas de cada uma das suas dimensões; por fim (4.), discussão e análise dos resultados, fechando-se o texto com uma síntese e algumas conclusões preliminares (5.).

## 2. A questão da avaliação escolar na área do Português

### 2.1. *Conceito(s), fins e modalidades de avaliação escolar*<sup>6</sup>

Se aceitarmos como verdadeiro que «a avaliação é sinónimo de sucesso» (Pacheco & Zabalza, 1995: 7), ao estudar a problemática da avaliação na área do Português, estaremos a contribuir para uma melhor compreensão das condições em que se planifica, ensina, aprende e avalia no contexto do sistema de ensino português actual. Ao mesmo tempo, confirmamos se as mudanças políticas nos sistemas de ensino continuam a estar associadas a alterações em termos da avaliação escolar, tal como sustentava Pacheco (1995: 48): «O sucesso da reforma curricular depende muito do sucesso do novo regime de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário».

---

<sup>5</sup> Entretanto, ver-se-á ainda até que ponto o poder regulador da avaliação externa supera a regulação operada pelos textos oficiais e pelos próprios manuais escolares, à imagem do que sustentam estudos recentes como os de Alves (2007) e Rosário (2007), para o Português e a Matemática, respectivamente.

<sup>6</sup> Sobre estas questões, veja-se o capítulo I do recente trabalho de Fernandes, Alves & Machado (2008).

Embora de modo não muito desenvolvido, há pois que determinar quais são os fins e as modalidades mais correntes de avaliação do currículo e das aprendizagens, ao mesmo tempo que precisamos o que se entende por avaliação escolar realizada ora por «Provas de Aferição» ora por «Exames Nacionais», enquadrando-a numa concepção de avaliação (a formativa) que contribua para a educação linguística dos alunos.

Nesse sentido, há que distinguir *classificação* de *avaliação*<sup>7</sup>, e diferenciar os três tipos fundamentais de avaliação: *diagnóstica*, *formativa*, *sumativa*. Pese embora o facto de, por vezes, se situar temporalmente estas três modalidades de avaliação ao longo do processo didáctico (*antes, durante, no fim*), a verdade é que são sobretudo as 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» (Ribeiro, 1990: 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 as provas de exame.

Abrecht (1994) define os objectivos, os usos, os níveis, as funções e os dilemas de uma avaliação formativa e, descrevendo as suas vantagens, afirma (pp. 131-132):

«Privilegiando o *processo* em relação ao *produto*, o método relativamente ao conteúdo, a avaliação formativa acentua o aspecto *qualitativo* da avaliação. Longe de ser a simples verificação de determinada quantidade de sucessos ou de erros, pretende ir ao *porquê*, [...], a fim de ter verdadeiro impacto no progresso da aprendizagem.»

Confrontando a avaliação sumativa com a formativa e a avaliação quantitativa com a qualitativa<sup>8</sup>, os teóricos atribuem um significado

---

<sup>7</sup> Ribeiro (1990) define assim estes dois conceitos: «A avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação» (p. 75); «A classificação, em contrapartida, tem uma intenção selectiva e procede à seriação de alunos ao atribuir-lhes uma posição numa escala de valores» (p. 76).

<sup>8</sup> No contexto deste artigo, não se justificará o aprofundamento de noções como as de avaliação *quantitativa* e *qualitativa*. Sobre a questão, veja-se, por exemplo, o texto

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.

É evidente que, por norma, nos sistemas de ensino, deveria privilegiar-se a avaliação formativa e contínua dos processos de aprendizagem, até porque esta última corresponde a «uma avaliação formativa permanente» (Ribeiro, 1990: 84). Carrasco (1989: 10)<sup>9</sup> 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 elementos. Entretanto, na sua essência, «a avaliação não deve ter um carácter *selectivo*» (associado à mera classificação), devendo apresentar «um sentido de *ajuda e orientação*» (*Idem*: 13), próprio de uma avaliação de tipo formativo.

Nesta linha, ora discutindo a avaliação educacional, ora analisando, em específico, a avaliação escolar, vários autores vêm problematizando os fins da avaliação, questionando quer a avaliação por exame quer a avaliação aferida. Ao discutir as implicações da *avaliação*, Lima (1995: 56) sustentava ser visível «um maior controlo do Estado sobre os processos e os agentes da avaliação», indiciado pela divulgação do princípio do «Estado-Avaliador» e pela introdução das avaliações de tipo «institucional», «da qualidade» e «aferida». Sobre esta modalidade de avaliação, o autor sustenta (*Idem*: 57):

«No caso dos ensinos básico e secundário emerge, comparativamente, a ideia de ‘avaliação aferida’ com a finalidade de controlar a qualidade do sistema educativo e de contribuir para a *confiança social* no sistema escolar, conforme palavras dos respectivos despachos normativos.»

A esta questão – a da possível influência da avaliação interna nas práticas de ensino e de avaliação escolares – 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

---

de Esteban (2003), que defende (p. 26): «Entendo 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».

<sup>9</sup> Carrasco (1989) define três formas de realizar a avaliação de acordo com os agentes que nela participam – *hetero-avaliação, auto-avaliação, avaliação mista* (p. 22) – e propõe três modalidades distintas de avaliação contínua: *avaliação inicial, avaliação progressiva, avaliação final* (pp. 35-36).

por serem eles a definir o currículo de facto, servindo de referências às práticas pedagógicas».

Cardoso (1995) considera 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). Afirma até que a «avaliação aferida» tem como intenção principal (não assumida) a avaliação dos alunos<sup>10</sup>. 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 «oculto», para a demonstração de certas relações de poder, tal como sustenta Torres Santomé (1995: 46):

«Este [o exame] converte-se, desta forma, num veículo de imposição, definição e legitimação do saber autêntico; define não só aquilo que conta como conhecimento digno e aceitável, mas também quem é que tem a última palavra, ou, o que é a mesma coisa, o verdadeiro poder.»

Se são, pois, recorrentes as dúvidas em relação aos efeitos no processo de ensino-aprendizagem da avaliação sumativa externa (que até por isso deve ser estudada nas suas consequências), também em termos da avaliação formativa se desenvolvem tentativas para a sua reconceptualização, como a que apresentou Fernandes (2006), com uma «*avaliação formativa alternativa*» (p. 22)<sup>11</sup>.

Distinguindo a «*avaliação formativa*» da «*sumativa*» e definindo a «*avaliação alternativa*», Fernandes (2006: 24-25) refere uma série de expressões que dizem respeito a «algum tipo de avaliação cujo prin-

---

<sup>10</sup> Sobre a noção da avaliação aferida, o texto de Cardoso (1995), questionando-se sobre o «destino» desse tipo de avaliação, propõe a seguinte (re)definição: «Estou a defender para a 'avaliação aferida' um estatuto declarado, técnica e politicamente assumido, de **provas normalizadas e padronizadas**, que permitem recolher, ao nível da Administração Central, informação significativa, de alcance global, para a avaliação do sistema [...]». Exactamente sobre a avaliação aferida que foi sendo realizada no contexto português (até 2003/04), Alves (2007: 53-54) considera, a partir da sua análise, que «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, [...]».

<sup>11</sup> Com o intuito de clarificar o próprio conceito de avaliação formativa, este autor (Fernandes, 2006: 22-23) começa por distinguir 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».

cial propósito parece ser o de melhorar o ensino e as aprendizagens» («*avaliação autêntica*», «*avaliação contextualizada*», «*avaliação formadora*», «*avaliação reguladora*», «*avaliação educativa*»), sendo que:

«[...] todas elas se referem a uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar.»

Ora é este pressuposto que orientará a análise de conteúdo de Provas de Aferição e Exames Nacionais: qual a natureza e o(s) sentido(s) da avaliação externa do Português? 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.

## **2.2. Normativos reguladores da avaliação no final do Ensino Básico**

Passados mais de vinte anos sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 46/86) e continuando a vigorar os textos programáticos que, na sequência dela, foram aprovados (em 1991) e implementados (em 1992/93), pretendemos desenvolver dois olhares – um sobre a legislação e outro sobre os programas – que nos permitam ver em que sentido esteve ou está orientado o sistema de avaliação do final do 3.º Ciclo.

Num texto de 1992 (Despacho Normativo N.º 98-A/92), considera-se a avaliação «um elemento essencial para uma prática educativa integrada» (Art. 7.º) e que, como «elemento regulador da prática educativa», terá um «carácter sistemático e contínuo» (Art. 8.º). Estabelecem-se, para o Ensino Básico, quatro modalidades de avaliação (Art. 12.º): formativa, sumativa, aferida, especializada. A avaliação aferida é de tipo externo e visa «medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos» e controlar a «qualidade do sistema de ensino» (Art. 41.º)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> O *Relatório Nacional das Provas de Aferição* de 2003 relembra que «O principal objectivo da realização das provas de aferição é o de fornecer informação sobre o desempenho dos alunos, face ao desenvolvimento de competências consideradas essenciais

Em 2001, apresenta-se um novo texto regulador das práticas pedagógicas – o *Currículo Nacional do Ensino Básico*. O Decreto-Lei N.º 6/2001, regulando a implementação do Currículo, 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, ainda, neste diploma que se consagra a avaliação aferida (Art. 17.º, 1):

«As provas nacionais de aferição constituem um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa, não produzindo efeitos na progressão escolar dos alunos.»

Assim, junto com as modalidades mais correntes de avaliação – formativa e sumativa – continua a prever-se a realização da avaliação aferida<sup>13</sup> que, não classificando os alunos, servirá para regular o sistema, a escola e o currículo.

Por fim, em 2005, através do Despacho Normativo N.º 1/2005, o Ministério da Educação, introduzindo a realização de exames nacionais no 9.º Ano, vem estabelecer «os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e das competências, assim como os seus efeitos» (Art. 1.º). Salientando que a avaliação tem como finalidades «Apoiar o sucesso educativo [...]», «Certificar as diversas aprendizagens [...]» e «Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo [...]» (Art. 3.º), estabelecem-se princípios estruturantes da avaliação, donde se destaca o da «Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada [...]» (Art. 6.º, c)).

---

para cada ciclo de ensino. Neste sentido, permitem o levantamento de elementos de base para uma análise do funcionamento do sistema educativo, podendo conduzir e alimentar o debate público sobre a Escola» (Alves, 2004: 7).

<sup>13</sup> O Decreto-Lei N.º 209/2002 introduz alterações no Decreto-Lei N.º 6/2001, em particular no Art. 13.º, passando a distinguir a avaliação sumativa interna da externa, a qual «compreende a realização de exames nacionais no 9.º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática» (Art. 13.º, 4, b)).



Todavia, com a introdução dos exames nacionais (em 2005), era previsível que a avaliação sumativa externa tivesse um peso especial nas práticas escolares e na classificação dos alunos. De facto, este documento estabelece três modos de avaliação: diagnóstica (Art. 18.º), formativa (Art. 19.º), sumativa interna e externa (Art. 25.º). Na avaliação sumativa externa, feita pelo Estado, estipula-se «a realização de exames nacionais no 9.º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática» (Art. 41.º).

Ficou, desta forma, consagrada a realização de exames finais. Segundo dados do Ministério, no exame de Português do 9.º Ano desse ano lectivo, num universo de 85.088 alunos, houve 403 com a classificação de 1 (0,5%), 19.287 com 2 (23%), 42.953 com 3 (50%), 21.107 com 4 (25%) e 1.338 com 5 (1,5%). Sendo aprovados 89% dos alunos<sup>14</sup>, pode considerar-se que, neste contexto, as classificações foram satisfatórias.

Os resultados das Provas de Aferição realizadas em 2003 e 2004 não se afastaram muito dos que os alunos obtiveram nos primeiros exames nacionais. Assim, segundo o relatório das provas de 2004<sup>15</sup>, num total de 95.344, no caso da Língua Portuguesa, houve 31% dos alunos que teve «respostas consideradas completamente correctas», 33% com respostas de nível intermédio, 11% de questões sem respostas e 25% de respostas «classificadas com o código zero» (Ucha, 2005: 120). Foi, em todo o caso, nos domínios da leitura (7% de questões sem resposta) e do conhecimento explícito (19% de respostas em branco) que se verificaram maiores dificuldades, já que 35% das respostas foram classificadas com código zero. Em suma, mesmo que os resultados da avaliação externa pareçam globalmente satisfatórios, a verdade é que a percentagem de alunos que alcança níveis elevados de desempenho se situa apenas nos 30% (provas de 2003), nos 31% (provas de 2004) ou nos 26,5% (exames de 2005)<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Estes dados foram acedidos, em 15/07/2005, no sítio do Ministério da Educação (<http://www.min-edu.pt>). No caso da Matemática (cujo nível de aprovação foi de 74%), houve 41.214 alunos com a classificação de 2 (48,5%), 17.141 com 3 (20%), 6.747 com 4 (8%) e 1.008 com 5 (1%).

<sup>15</sup> No relatório das provas de 2003, os resultados foram idênticos: «30% dos alunos alcançaram o nível máximo de desempenho»; «31% das respostas situam-se nos níveis intermédios»; «33% das respostas situam-se no nível mínimo»; «6% dos alunos não responderam» (Alves, 2004: 133). Só no caso do conhecimento gramatical (51% de respostas no nível mínimo) é que os resultados foram mais negativos.

<sup>16</sup> A confirmar essa tendência estão os resultados que os nossos alunos de 15 anos (na sua maioria no final do Ensino Básico) vão obtendo nas avaliações internacionais do

### 2.3. *A perspectiva da avaliação segundo os textos programáticos*

Uma outra perspectiva de estudo da avaliação em língua materna é a da análise dos mais recentes textos programáticos do Ensino Básico naquilo que eles determinam em termos do domínio da avaliação: fundamentos e princípios, funções e modalidades.

Sabendo embora que «Não é fácil mudar nem os sistemas, nem os critérios de avaliação, nem os instrumentos usados habitualmente, nem as formas de organização, nem os formatos de apresentação dos resultados» (Zabalza, 1995: 13), devemos, pela observação atenta dos discursos oficiais, identificar a natureza e os fins das práticas mais correntes de avaliação. É precisamente com essa intenção que percorremos os textos programáticos de Língua Portuguesa do Ensino Básico (3.º Ciclo) desde 1991<sup>17</sup>.

Na *Organização Curricular e Programas* do 3.º Ciclo, depois de definidos os objectivos e a estrutura curricular, apresenta-se uma secção sobre «Avaliação». Aí se conclui estar subjacente aos textos legais «uma concepção de avaliação que implica o respeito pela individualidade de cada aluno» (Ministério da Educação, 1991a: 33).

Mesmo que a avaliação também tenha como função a de controlar a qualidade do ensino, estes programas destacam o princípio do que consideram uma «avaliação individualizada» e sublinham que «Tal avaliação diverge, portanto, da avaliação de carácter eminentemente

PISA (*Programme for International Student Assessment*). Segundo o relatório de 2000, os estudantes com 15 anos obtiveram resultados modestos quer na literacia em leitura, quer nas literacias matemática e científica. Entre 32 países, Portugal ficou em 26.º lugar. De acordo com esse texto (Ramalho, 2001: 12), «A situação mais preocupante, a dos alunos que não atingiram sequer o primeiro nível de literacia, corresponde a 10% de alunos portugueses com 15 anos [...]», quando a média na OCDE é de 6%. Decorridos três anos, os resultados do *PISA 2003* (que avaliou a literacia matemática), apresenta um panorama de desempenhos médios dos alunos portugueses idêntico, continuando Portugal a ocupar lugares modestos: 29.º lugar em literacia matemática; 28.º na literacia de leitura; 32.º na literacia científica (Ramalho, 2004: 14, 49, 55). Quanto aos resultados do *PISA 2006* e no que toca à literacia de leitura, há uma ligeira oscilação de valores: 470 em 2000; 478 em 2003; 472 em 2006 (Pinto-Ferreira, 2007: 43). Por fim, na literacia matemática, a situação manteve-se quase inalterada, com um valor médio de desempenho de 459, em 2000, e de 466, tanto em 2003 como em 2006 (*Idem*: 53).

<sup>17</sup> Previamente, é preciso sublinhar que o programa de Português do Curso Geral Unificado (vigente a partir de 1980/81 para o 7.º, 8.º e 9.º Anos) não fazia referência aos processos de avaliação em língua materna. O item da avaliação será, pois, uma novidade nos programas de Língua Portuguesa de 1991.

selectivo, normativa e estandardizada [...]», apontando para a «dimensão formativa» deste conceito de avaliação (*Idem*: 33-34).

Entretanto, o texto programático sustenta que, mesmo no contexto da «avaliação formativa», se justifica a existência de «pedagogias universalizantes», isto para introduzir a necessidade de um outro conceito operatório – o de «classificação» (*Idem*: 37). Quase naturalmente, institui-se a possibilidade da avaliação final/aferida:

«Ainda numa perspectiva globalizante se integra a realização de provas finais ou exames no fim de um ciclo terminal e ou propedêutico, com a função de aferição do domínio dos saberes e das aptidões básicas ou do grau de consecução dos objectivos globais definidos para o respectivo nível de ensino» (*Idem*: 38).

Ficou, assim, aberta a porta à realização de Provas de Aferição ou de Exames. São de relevar, nestes programas, não só a emergência do domínio da avaliação, mas também a afirmação, em termos dos princípios pedagógicos, de uma avaliação individualizada e formativa. Entretanto, para cada um dos domínios do ensino língua materna (ouvir/falar, ler, escrever, funcionamento da língua), definem-se referenciais norteadores da avaliação. Destacando a pertinência da avaliação promotora de «autoconfiança» (*Idem*: 68) na avaliação do uso da língua, afirma-se, sobre a avaliação do saber gramatical, que:

«As aquisições de conhecimentos observadas nos **discursos orais ou escritos dos alunos** devem ser objecto de uma **avaliação global e construtiva** que não venha a inibir futuras realizações linguísticas» (*Idem*: 71).

Em suma, avaliar em língua materna será não só promover o desenvolvimento de competências verbais e de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, mas, em simultâneo, permitir a formação de atitudes positivas face às práticas e às competências verbais, que vão sendo avaliadas e desenvolvidas.

No *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991b), apenas na secção das «Indicações metodológicas» são apresentados «Referenciais para a construção de instrumentos de avaliação em língua materna» (*Idem*: 68). Quanto à avaliação do «Funcionamento da língua» (*Idem*: 70), dão-se indicações sobre técnicas de avaliação e sobre a adequação das mesmas à situação pedagógica e ao objecto a avaliar. Concluindo, há que sublinhar que, nestes programas, defen-

dendo-se a avaliação formativa, aceita-se a possibilidade de avaliações aqui ditas «universalizantes»<sup>18</sup>.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico*, reforçando o princípio de que o ensino da língua materna se deve centrar na promoção de competências verbais, não faz referência ao processo de avaliação dessas mesmas competências (Abrantes, 2001: 3).

Por conseguinte, a partir do ano de 2001/02, uma avaliação coerente com estes reposicionamentos, mesmo que visando *regular o sistema*, deveria tender a avaliar as competências dos alunos<sup>19</sup>, que integram «conhecimentos, capacidades e atitudes», devem ser vistas como «saber *em acção* ou *em uso*» e aproximam-se do conceito de «*literacia*» (*Idem*: 9). Partindo desta conceptualização, seria de esperar que a avaliação central (nas Provas de Aferição) reflectisse esta forma nova de ver o currículo.

#### **2.4. Apontamentos sobre a natureza da avaliação na área do Português**

Tendo contextualizado teoricamente a questão da avaliação escolar; havendo caracterizado o tópico da avaliação no quadro dos documentos reguladores do ensino do Português; torna-se, agora, relevante discutir a natureza da avaliação na área específica da disciplina de Língua Portuguesa, ao nível do Ensino Básico.

Referimos já, no ponto anterior, que foram os textos programáticos de 1991 a introduzir o tema da avaliação. Ao analisar tais programas e comentando o facto inovador de eles reconhecerem a existência de «diferentes domínios de aprendizagem – recepção e produção do oral e do escrito e funcionamento da língua», Castro & Sousa (1992:

---

<sup>18</sup> No estudo de Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), apresentam-se seis «princípios orientadores do ensino da língua materna» (pp. 33-41). No domínio da avaliação, é nas «Reflexões finais» que se incluem indicações sobre avaliação, apelando-se à «*Necessidade de desenvolver e aplicar um processo de avaliação dos alunos ajustado à especificidade dos objectivos do ensino da língua materna*» (*Idem*: 103). Recordando que «o processo de avaliação em língua materna na educação básica visa orientar e regular o ensino e a aprendizagem das competências nucleares» (*Ibidem*), afirmam a necessidade de uma avaliação formativa que, próxima do aluno, contribua para o desenvolvimento dessas competências verbais.

<sup>19</sup> As competências específicas a desenvolver em Língua Portuguesa são a «compreensão do oral», a «expressão oral», a «leitura», a «expressão escrita» e o «conhecimento explícito» (Abrantes, 2001: 32).

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» para cada um daqueles domínios verbais. Estes documentos reguladores, porém, não avançam sugestões em termos de propostas práticas de avaliação na área do Português.

É reconhecida a importância destes saberes para o desenvolvimento do currículo e para o sucesso académico dos alunos. Tal como sustenta Amor (1999: 143), é possível «estabelecer uma elevada correlação entre insucesso linguístico e insucesso escolar», até porque, como refere, «o aluno é avaliado, no que diz respeito ao seu domínio linguístico, **em termos permanentes** (pelos seus desempenhos na aula de Português e nas restantes disciplinas)». Daí que a promoção de literacias, a avaliação de competências ou o ensino de aptidões linguísticas e comunicativas, associadas à área do Português, sejam pontos sensíveis no ensino da língua. Também aqui se foi operando uma passagem da concepção normativa da avaliação (como mera classificação) para uma sua visão formativa, através de uma pedagogia diferenciada, de uma progressiva autonomia e de uma gestão dos «erros» (*Idem*: 144).

Um dos primeiros estudos sobre a questão da avaliação (Sousa & Castro, 1989) instituiu como objecto de trabalho «as provas escritas de avaliação periódica» e justificou a sua escolha com o «facto de poderem dar informações relevantes sobre o modo como é concebida a disciplina de Português, quer quanto aos objectivos que lhe são cometidos, quer quanto aos conteúdos e às capacidades que nela são consideradas mais importantes» (p. 182). Sendo uma das dimensões de análise a «determinação dos domínios de avaliação representados», os autores puderam concluir «uma ocorrência quase sistemática dos vários domínios». Destaca-se, por um lado, o facto de todos os testes incluírem «perguntas de Gramática» e, por outro, a baixa frequência do domínio da escrita. De sublinhar, ainda, a elevada importância das perguntas (50%) que promovem actividades de «compreensão/interpretação» (*Idem*: 184-185). Daqui se deduz que os dois domínios privilegiados nas provas de avaliação de anos terminais do 3.º Ciclo (7.º e 8.º) são os da leitura e da gramática<sup>20</sup>, constituindo esta uma

---

<sup>20</sup> Dado curioso é o que tem a ver com «um valor médio de sucesso mais elevado (61.3% dos pontos possíveis) que os alunos obtiveram no domínio da gramática, mesmo

hipótese a verificar na análise das provas de avaliação externa do 9.º Ano.

Entretanto, nos tempos mais recentes, vão surgindo alguns trabalhos académicos que analisam provas de avaliação (externa ou interna) de diferentes disciplinas<sup>21</sup>. Ao nível específico do Português, Alves (2007), analisando «testes escritos elaborados na avaliação externa e interna» (respectivamente, provas de aferição e exames nacionais; provas globais, exames de escola, testes periódicos), procurou «caracterizar as concepções ‘oficial’ e ‘real’ de leitor e de leitura» (p. ix).

Na sequência da análise diacrónica das provas de avaliação, Alves (2007: 83) considera ser possível «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». Por conseguinte, ao estudar influências das provas de avaliação do 9.º Ano, o autor pôde concluir que a avaliação externa é, de facto, uma forma de regulação das práticas pedagógicas.

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<sup>22</sup>, algumas das quais permitirão definir certas categorias deste nosso estudo das provas de avaliação.

---

que 58.3% dos professores tenha manifestado «uma opinião pouco favorável» quanto ao ensino da gramática (Castro & Sousa, 1989: 188).

<sup>21</sup> Rosário (2007) estudou, em Matemática e no 9.º Ano, a influência do Exame Nacional nas práticas de ensino e de avaliação. Ao concluir o estudo (*Idem*: 111-112), sustenta que «a realização do Exame Nacional do 9.º ano teve um impacto objectivo nas práticas de ensino e de avaliação», produzindo três efeitos: teleológico (o exame torna-se o «único fim» do processo educativo), normativo (a prova traduz-se numa «norma’ absoluta» das decisões curriculares) e de controlo (exerce uma vigilância sobre o sistema).

<sup>22</sup> 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. Enquadramento do estudo das provas de avaliação

#### 3.1. *Delimitação do corpus e definição de objectivos*

O *corpus* que será objecto de análise neste estudo corresponde ao conjunto das provas de avaliação externa de Língua Portuguesa do 9.º Ano de escolaridade realizadas desde o ano lectivo de 2001/02 até ao de 2007/08. Num total de sete provas, três são as Provas de Aferição [PA] de 2002, 2003, 2004 e quatro são os Exames Nacionais [EN] de 2005, 2006, 2007, 2008. Depois da caracterização dos testes, serão analisadas, em específico, as secções relativas à avaliação do domínio gramatical e as suas 46 questões.

Uma primeira razão que motivou a recolha das três Provas de Aferição foi o facto de elas corresponderem à fase da implementação do *Currículo Nacional*, a partir de 2001/02. Entretanto, com a introdução dos exames, em 2004/05, no 9.º Ano e nas disciplinas de Português e de Matemática, surgiu um outro motivo de interesse do estudo destas provas: o de compará-las com as provas escritas até então realizadas, pelo confronto dessas duas modalidades de avaliação externa – a aferida e a sumativa.

Há ainda uma razão de natureza contextual que fundamentou esta escolha, já que, de entre as várias dimensões de regulação do ensino do Português (desde os textos programáticos até aos manuais escolares), a avaliação externa é a que foi menos estudada num trabalho recente (Silva, 2008), no qual se analisaram as funções, a organização, os conteúdos e as actividades de ensino-aprendizagem da gramática em manuais escolares. Por isso, tendo por âmbito a regulação do ensino da gramática, pretende-se analisar a estrutura, os domínios, os conteúdos e as actividades de avaliação da gramática ao nível das provas de avaliação escrita de Português do final do 3.º Ciclo.

A opção pelo domínio da gramática tem a ver não apenas com o facto de ela constituir uma das áreas nucleares do ensino-aprendizagem do Português, mas também por ter sido alvo de questionamentos diversos aquando da introdução e da suspensão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (entre 2005 e 2007). De facto, é, sobretudo, nestes períodos mais conturbados que se conseguirá estabelecer a natureza e o papel do conhecimento gramatical escolar.

Finalmente, a opção pelo estudo das provas de avaliação do fim do Ensino Básico justifica-se porque aí se poderá ver espelhada uma

representação do domínio da gramática e a configuração do discurso oficial sobre o ensino do Português, quanto à sua avaliação, às suas actividades e aos seus conteúdos.

### 3.2. *Dimensões da análise das provas de aferição e dos exames nacionais*

A análise de conteúdo<sup>23</sup> das provas de avaliação será feita numa perspectiva de confronto entre as PA e os EN (na estrutura, nas questões e nos domínios avaliados), e no sentido de descobrir continuidades ou rupturas no que à avaliação do conhecimento linguístico diz respeito, tendo-se em consideração a hipótese de que a avaliação externa poderá funcionar como forma de regulação e de (re)configuração do ensino-aprendizagem no domínio da gramática e na área do Português.

Elegendo como objecto, primeiro, o enunciado das provas e, depois, as secções de gramática, este estudo desenvolve-se em cinco dimensões: *a*) a organização dos enunciados das provas e os domínios de avaliação; *b*) o enquadramento e a importância da gramática no quadro da avaliação em Português; *c*) a caracterização do tipo de perguntas utilizadas na avaliação dos alunos, quer nas Provas de Aferição quer nos exames; *d*) a categorização das operações cognitivas subjacentes à avaliação gramatical; *e*) a definição dos conteúdos gramaticais e a distribuição por áreas linguísticas.

Para descrever a organização das provas de avaliação, será analisada a sua estrutura, identificando-se as suas partes e definindo os domínios programáticos naturalmente avaliados em cada uma delas: *leitura, gramática, escrita*<sup>24</sup>. Tendo em consideração que as provas escritas e a avaliação da compreensão escrita são feitas a partir de textos, foi necessário definir um conjunto de categorias para distinguir os tipos de texto. Assim, ao nível dos textos literários, seguiram-se as designações mais correntes no campo pedagógico (textos *narrativo,*

---

<sup>23</sup> Seguimos neste estudo a concepção de análise de conteúdo apresentada por Vala (1986), entendida como «técnica de tratamento de informação», cujo fim é «efectuar inferências, com base numa lógica explicitada» (p. 104), procurando pôr em prática as «operações mínimas» sugeridas pelo autor (p. 109).

<sup>24</sup> É significativo que o domínio da expressão oral, mesmo sendo enunciado nos textos programáticos, não conste ainda das provas de avaliação externa de Português (Provas de aferição ou Exames nacionais).



*poético, dramático, épico*). Quanto aos textos não literários, optamos por considerar só a categoria de textos *informativos*, pois são os que surgem nestas provas com uma frequência mais elevada. Ainda no âmbito da organização das provas, fez-se uma quantificação (e ulterior tipificação) das perguntas relativas aos domínios programáticos. No que toca à escrita, optou-se por orientar a análise segundo as categorias: *tipo de texto a escrever e tema do texto escrito*.

Depois da descrição global das provas, passou-se então ao enquadramento e à circunscrição do domínio da gramática, segundo três perspectivas: a sua posição relativa na estrutura das provas (ora na primeira parte, a seguir à leitura, nas PA; ora num grupo específico, nos EN); a pontuação atribuída às questões de gramática; o número e o tipo de perguntas que avaliam o conhecimento gramatical dos alunos.

No sentido de analisar o grau de complexidade apresentado pelos testes e para classificar os tipos de pergunta de avaliação, estabeleceram-se estas sete categorias, a partir das propostas de Abrecht (1994: 100), Carrasco (1989: 42) e Ribeiro (1990: 136): *a) resposta de desenvolvimento; b) resposta curta; c) completamento; d) escolha múltipla; e) verdadeiro/falso; f) associação; g) transformação*. Ribeiro (1990) distingue as respostas que o aluno constrói (*a, b, c*) daquelas em que ele apenas tem de seleccionar a(s) resposta(s) adequada(s) (*d, e, f*), sendo estas, em princípio, de menor grau de dificuldade. A última categoria proposta (*transformação*) foi definida a partir das próprias provas de avaliação<sup>25</sup>, relacionando-se com a conversão de frases da forma activa para a passiva ou do discurso directo para o indirecto (*produção textual*).

Sabendo que, subjacentes às perguntas de avaliação, se encontram actividades específicas que implicam distintas tarefas metalinguísticas, definiram-se categorias para descrever tais operações e, igualmente, avaliar os níveis de exigência cognitiva das questões. Seguindo as propostas de Barbeiro (1999: 99-100), Cardoso (2005: 87-88) e Silva (2008: 284-285), foram usadas três categorias (*reconhecimento, produção, explicitação*), às quais se encontram associados verbos introdutórios das instruções. Como operações de *reconhecimento* consideram-se as que implicam a identificação (a partir de um conjunto) ou a delimitação (num enunciado) de unidades linguísticas,

---

<sup>25</sup> Nos «Critérios Gerais de Classificação» do EN de 2008 (p. 2) referem-se alguns tipos de pergunta de resposta fechada: «escolha múltipla»; «curta», «completamento», «verdadeiro/falso», «transformação».

através de verbos do tipo *assinalar*, *indicar*. Nas tarefas de produção (solicitadas por verbos como *reescrever*, *completar*), pede-se ao aluno uma produção textual ou a alteração de enunciados de acordo com princípios linguísticos<sup>26</sup>. Em nosso entender, as operações de explicitação, sendo as mais exigentes do ponto de vista cognitivo, implicam não apenas «a exposição das características da unidade linguística», como as define Cardoso (2005: 87), mas sobretudo a fundamentação ou a justificação dos traços das unidades linguísticas ou das regras de funcionamento da língua.

Por fim, com o intuito de descrever os conteúdos gramaticais objecto de avaliação, optou-se por distribuí-los pelas áreas da descrição linguística (*fonética*, *morfologia*, *sintaxe*, *semântica* ou *outras*), sem se proceder à sua individualização<sup>27</sup>.

#### 4. Apresentação de dados e discussão dos resultados

##### 4.1. A estrutura das provas de aferição e dos exames nacionais

De acordo com as dimensões descritas, inicia-se agora a apresentação dos dados da análise efectuada às provas de avaliação. Assim, no **Quadro I**, sintetizam-se os dados da estrutura das provas, segundo dois prismas: *a)* os tipos de texto que suportam as provas; *b)* as questões relativas aos domínios da avaliação – *leitura*, *funcionamento da língua*, *escrita* –, indicando-se, neste último caso, o tipo e o tema das produções escritas. Em termos da sua organização interna, podemos considerar que estas sete provas mantêm uma estrutura praticamente idêntica, incluindo, em média, dois textos e perto de 20 questões: doze de leitura, sete de gramática e uma de escrita.

---

<sup>26</sup> Não consideramos de *produção* as questões em que o aluno procede a um mero preenchimento de espaços ou à selecção, a partir de um conjunto de hipóteses fornecidas, da(s) forma(s) adequada(s). Segundo Barbeiro (1999: 100), «Para além de constituir uma manifestação do conhecimento sobre a língua, esta tarefa liga-se directamente à dimensão instrumental».

<sup>27</sup> Quando, em certas questões, estiverem implicados conteúdos de áreas diversas, como por exemplo da morfologia e da sintaxe, integra-se a questão naquela área que se considerar a mais significativa.

**QUADRO I:** Estrutura das provas de avaliação externa de Língua Portuguesa do 9.º Ano

CATEGORIAS PROVAS	Tipos de Texto	Compreensão Escrita/Leitura	Funcionamento da Língua/Gramática	Tipo de texto a escrever	Tema do texto escrito	TOTAL DE QUESTÕES DA PROVA
PA 2002	Narrativo Informativo	9 questões 3 questões	10 questões	Texto de opinião	Televisão	23
PA 2003	Narrativo Informativo	9 questões 3 questões	9 questões	Texto de jornal	Natureza	22
PA 2004	Dramático Poético Informativo	6 questões 3 questões 1 questão	6 questões	Texto de opinião	Violência	17
EN 2005	Narrativo Épico	10 questões 4 questões	7 questões	Texto de opinião	Descobri- mentos	22
EN 2006	Poético Informativo	5 questões 7 questões	5 questões	Carta	Educação	18
EN 2007	Narrativo Informativo	5 questões 4 questões	4 questões	Perfil	Pessoas especiais	14
EN 2008	Informativo Narrativo Épico	6 questões 6 questões 1 questão	5 questões	Texto narra- tivo	Valor do sorriso	19
<b>TOTAIS</b> <i>Médias</i>	<b>16</b> 2,3	<b>82</b> 11,7	<b>46</b> 6,6	<b>7</b> 1	- -	<b>135</b> 19,3

Os três exemplares das PA apresentam uma estrutura semelhante que se reflecte não só no número de páginas (17, 17 e 18), mas também na sua estruturação (cerca de 21 questões por teste): divisão em duas partes, apresentação de dois textos (ou três na PA de 2004), seguidos de uma secção de questões do domínio da leitura e outra de perguntas de gramática; a segunda parte das provas é sempre constituída por uma única questão de escrita. Assim, em termos globais e como é natural, esta avaliação centra-se apenas nos domínios programáticos da leitura, da gramática e da escrita, não se prevendo a avaliação da comunicação oral. Além disso, os enunciados, em norma, apresentam um texto narrativo e outro informativo, seguidos de questionários, com perguntas diversas. Nesta parte, surge uma série de questões sobre «funcionamento da língua». Quanto aos quatro EN, eles estão sempre divididos em três grupos, dedicados à avaliação dos domínios da leitura, da gramática e da escrita, o que, de algum modo, reflecte uma prática de avaliação autónoma dos domínios programáticos.

Remetendo para outros pontos a análise dos aspectos relativos às questões que avaliam, em separado, a leitura, a gramática e a escrita, não podemos deixar de fazer uma breve referência aos textos objecto de avaliação. Se, no conjunto dos textos *literários* (10 ou 62,5%), o predomínio dos textos *narrativos* (5) sobre os *poéticos* (2), *épicos* (2) e *dramáticos* (1), vem tão-só confirmar o que serão as práticas escolares

mais correntes, pelo contrário, tem muita relevância o facto de, no conjunto das sete provas, haver seis textos *não literários/informativos* (37,5%), que só não ocorrem no EN de 2005. Tal significa que, à imagem do que vem acontecendo nas avaliações internacionais como as do *PISA*, os alunos vão sendo colocados perante textos de natureza diversa (inclusive retirados na Internet: EN de 2007 e 2008) e não apenas textos narrativos (ausentes da PA de 2004 e do EN de 2006), seguindo-se assim o princípio de que o contacto com diferentes tipos textuais e a diversidade de experiências de leitura fazem do aluno um leitor cada vez mais competente.

#### 4.2. A importância relativa do domínio da gramática<sup>28</sup>

Se o conhecimento gramatical é objecto de avaliação nas oito provas em análise, constituindo mesmo um grupo específico na estrutura dos exames (Grupo II, nos quatro EN), convém ponderar, em confronto com a leitura e com a escrita, que importância relativa é atribuída ao domínio gramatical pelos avaliadores.

Estando sempre presentes nas provas de avaliação questões relativas à leitura, ao funcionamento da língua e à escrita, devemos sublinhar que estes domínios são os que, em termos da representação oficial da disciplina de Língua Portuguesa, se assumem como os mais relevantes para a avaliação dos conhecimentos e das capacidades dos alunos. Entretanto, se tivermos em consideração dois outros critérios (número de questões e pontuação total<sup>29</sup>), veremos que é a leitura o domínio mais importante. Usando o critério da pontuação, a leitura surge em primeiro lugar (50 pontos); a escrita em segundo (30) e a gramática em terceiro (20), em todos os Exames Nacionais.

Ao optar pelo critério do número de questões por prova e sabendo que há uma média de 19 questões por teste, verifica-se que a leitura

---

<sup>28</sup> Observe-se que a secção das PA relativa à gramática se intitula «Funcionamento da língua» (PA de 2002 e de 2004; EN de 2005 e de 2006) ou não tem título (PA de 2003; EN de 2007 e de 2008). Nos critérios de classificação, surge sempre a fórmula «Conhecimento explícito da língua», salvo no EN de 2008. É significativa esta diferença, pois aquilo que, no enunciado dos alunos (avaliados), se designa «Funcionamento da língua», é, para os avaliadores (professores), «Conhecimento explícito da língua».

<sup>29</sup> A pontuação não pôde ser usada no confronto das Provas de Aferição, uma vez que, nos critérios de classificação dessas provas, não são reveladas cotações, mas simplesmente códigos de avaliação.

surge sempre no primeiro posto (ora com 14 questões no EN de 2005, ora com 10 na PA de 2004). A gramática aparece em segundo lugar, com uma média de sete questões por prova (dez na PA de 2002 e quatro no EN de 2007), notando-se, porém, neste domínio uma tendência para a diminuição do número de questões por prova, isto se compararmos as três PA (média de oito questões) com os quatro EN (média de cinco). O domínio da escrita aparece aqui em último lugar (uma questão), pese embora o facto de esta ser uma pergunta de desenvolvimento (redacção de um texto de 140 a 240 palavras) de dificuldade naturalmente acrescida, visível nas instruções/exigências da própria questão<sup>30</sup>.

### **4.3. O tipo de perguntas das provas de avaliação**

Sendo o domínio da escrita avaliado, nos sete testes, com uma *resposta de desenvolvimento* (tipo *a*), sempre acompanhada de instruções; se o domínio da leitura é avaliado ora com perguntas de resposta curta (categoria *b*) ora com questões de escolha múltipla (*d*) ou de verdadeiro/falso (*e*), é em especial na avaliação do conhecimento gramatical que se verifica maior diversidade quanto ao tipo de perguntas apresentadas aos alunos (categorias *b*, *c*, *d*, *e*, *f*, *g*), nunca implicando respostas de desenvolvimento.

Tanto nas três PA como nos quatro EN, na parte autónoma relativa à expressão escrita, os alunos têm de elaborar um texto opinativo longo (140 a 240 palavras), seguindo as instruções apresentadas no enunciado<sup>31</sup>, que têm efectivamente em conta as três dimensões do processo de escrita (planificação, redacção e revisão). Ao nível da avaliação da expressão escrita, não há, pois, diferenças significativas entre as várias provas, nem nas instruções, nem quanto ao tipo de texto a redigir, pelo menos até ao EN de 2005 (redacção de textos

---

<sup>30</sup> A dificuldade da questão sobre a escrita advém dos critérios de correcção. Isso se conclui dos nove parâmetros de classificação das PA (da «extensão» até à «ortografia») ou dos seis do EN de 2008 (tema e tipologia, coerência e pertinência do conteúdo, estrutura e coesão, morfossintaxe, vocabulário, ortografia).

<sup>31</sup> Veja-se a semelhança entre as instruções de algumas das provas de avaliação: «[...] / Redige um texto em que apresentes a tua opinião sobre o papel que a televisão desempenha na sociedade actual» (PA de 2002, p. 16); «[...] / Redige um texto de opinião, que possa ser publicado no jornal escolar, em que, considerando as diferenças e as semelhanças entre estas duas aventuras, [...]» (EN de 2005, p. 13).

opinativos)<sup>32</sup>. Não só pela natureza destas questões, mas também pela exigência dos parâmetros da sua avaliação, poderemos afirmar que esta é uma das secções mais exigentes quer das Provas de Aferição quer dos Exames.

Quanto às perguntas que avaliam o domínio da leitura, há, em todos os testes, mais de uma categoria. De um total de 82 questões sobre a leitura<sup>33</sup>, há 46 de resposta (mais ou menos) curta (56% do total; média de 6,6 por teste), 31 de escolha múltipla (38%; 4,4 de média) e 4 de verdadeiro/falso (5%; 0,6 em média).

#### 4.4. *As categorias de resposta no domínio da gramática*

Quanto às questões que avaliam o conhecimento gramatical (**Quadro II**), há uma presença significativa de três categorias (*completamento, escolha múltipla e associação*) que perfazem um total de 38 questões (cerca de 83%). Os outros três tipos (*resposta curta, de verdadeiro/falso, de transformação*) são de ocorrência muito reduzida (média de um por teste). Sendo aquelas, por princípio, de um grau de exigência menos elevado e podendo estas ser entendidas como algo mais difíceis (ora por implicarem saberes mais específicos, ora por exigirem distinção de pormenores), cremos poder concluir que, a este nível, a avaliação da gramática parece apresentar-se como pouco exigente, sobretudo porque só três respostas (as de *transformação*) implicam uma efectiva produção textual, ao passo que as restantes traduzem o entendimento da gramática escolar como um saber exclusivamente declarativo.

---

<sup>32</sup> É em termos temáticos que se nota maior diversidade, com a escolha de um tema da actualidade: a televisão, em 2002; a natureza, em 2003; a violência, em 2004; os descobrimentos, em 2005; a educação, em 2006; pessoas especiais, em 2007; valor do sorriso, em 2008.

<sup>33</sup> A título excepcional, no EN de 2008, há uma pergunta de desenvolvimento (redacção de um texto expositivo de 70 a 100 palavras) cujo tema é um episódio d'Os Lusíadas.

**QUADRO II:** Tipos de resposta no domínio da avaliação do saber gramatical<sup>34</sup>

TESTES	CATEGORIAS DE RESPOSTA (GRAMÁTICA)					
	b) curta	c) comple- tamento	d) escolha múltipla	e) verdadeiro / falso	f) asso- ciação	g) transfor- mação
PA de 2002 (10)	2	3	3		2	
PA de 2003 (9)		2	3		4	
PA de 2004 (6)		5			1	
EN de 2005 (7)	1	2	3		1	
EN de 2006 (5)				1	3	1
EN de 2007 (4)	1		1		1	1
EN de 2008 (5)		1	2		1	1
<b>TOTAIS (46)</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>3</b>
<i>Percentagens</i>	8,70%	28,26%	26,09%	2,17%	28,26%	6,52%

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

Estando o domínio da gramática presente em todas as provas de avaliação, importa desvendar funções subjacentes à avaliação do conhecimento gramatical, através da análise das operações metalinguísticas (*reconhecimento*, *produção* ou *explicitação*) que os alunos têm de realizar para responder às perguntas.

Analisando os critérios de classificação relativos à gramática da PA de 2002, verificamos que a seis (das dez) questões estão subjacentes actividades de *identificação*: «13. Identificar a forma dicionarizada de palavras; / 14. Identificar preposições num conjunto de palavras». Pese embora o facto de duas dessas actividades serem de análise mais complexa<sup>35</sup>, as outras quatro são de puro *reconhecimento* do saber dos alunos.

Na PA de 2003, há cinco questões (em nove) cujos objectivos têm a ver com processos de *identificação* (questões 13.2., 15., 16., 17., 19.). Mesmo gerando dúvidas, também três outras questões (13.1. – ordenar alfabeticamente; 14. – classificar palavras quanto à sua for-

<sup>34</sup> O critério subjacente à contagem das questões está associado à sua classificação: quando as alíneas de uma pergunta têm cotações distintas são contabilizadas como se de questões diferentes se tratasse. Tal distinção justifica-se ainda mais quando são traçados objectivos diferentes para cada uma das alíneas.

<sup>35</sup> Na questão 16., o aluno tem de, dadas três hipóteses, seleccionar a forma adequada para completar uma frase. A questão 19. consiste em ligar sequências de modo a criar frases correctas. Porque são dados aos alunos os elementos gramaticais e eles têm apenas de seleccionar (ou de *reconhecer*) os mais correctos para certos contextos, também aqui consideramos serem estas actividades de mera *identificação*.

mação<sup>36</sup>; 15. – utilizar proposições) constituem actividades de *reconhecimento*, pois implicam apenas a verificação do conhecimento do aluno, ao qual são dadas as hipóteses de resposta ou as formas a usar<sup>37</sup>.

Quanto às seis actividades de avaliação da gramática presentes na PA de 2004, todas elas são, a nosso ver, de *reconhecimento*, como se comprova nestas duas questões: «15. Identifica a função sintáctica [...]»; «16. Classifica os verbos [...]»<sup>38</sup>. Os resultados globais da análise das três PA (**Quadro III**) falam por si: todas as 25 questões têm subjacentes operações de *reconhecimento* ou de *identificação* do saber gramatical. As Provas de Aferição servem, apenas, para *aferir* o nível de conhecimento dos alunos, mas não avaliam as capacidades de produção ou de explicitação linguística.

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

CATEGORIAS TESTES	<i>Reconhecimento</i>	<i>Produção</i>	<i>Explicitação</i>	TOTAL (actividades por teste)
PA de 2002	10	--	--	10
PA de 2003	9	--	--	9
PA de 2004	6	--	--	6
EN de 2005	7	--	--	7
EN de 2006	3	1	1	5
EN de 2007	3	1	--	4
EN de 2008	4	1	--	5
<b>TOTAIS (46)</b>	<b>42</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>46</b>
<i>Percentagens</i>	<i>91,3%</i>	<i>6,5%</i>	<i>2,2%</i>	<i>100%</i>

Passando à análise dos EN, o panorama não se altera muito. As sete questões de gramática do EN de 2005 são de reconhecimento, como o demonstram mais estes exemplos: «1. Lê a seguinte lista de

<sup>36</sup> Nos critérios de classificação da questão 14., considera-se «envidraçar» uma palavra derivada por prefixação e sufixação. Trata-se, porém, como se sabe, de um caso de derivação parassintética.

<sup>37</sup> Só a questão 20. dessa prova («Aplicar formas verbais condicionadas pela estrutura frásica») é mais exigente, já que o aluno tem de seleccionar, flexionar e integrar formas verbais, completando um texto.

<sup>38</sup> No caso da questão 12. («Explicitar o significado de cada um dos adjectivos, usando a palavra de que derivou, como nos exemplos»), os alunos poderão não reconhecer o significado, mas, seguindo os exemplos dados, conseguir identificar as formas de que derivam os adjectivos. Para responder à questão 13., basta flexionar os verbos nos tempos pedidos. Quanto à questão 14. («Forma três frases correctas [...]»), os alunos não têm de construir enunciados, mas apenas de associar os elementos frásicos dados.



palavras. Assinala com um **X** as três palavras graves»; «2. Classifica as palavras do quadro, quanto ao processo de formação».

Entretanto, das cinco questões do EN de 2006, três são de reconhecimento, uma de produção e uma de explicitação (avaliação de informações gramaticais de um verbete de dicionário). Mesmo com a progressiva diminuição do número de questões, esta prova de exame apresentou já uma gama mais variada de actividades. No EN de 2007, aquele que possui o menor número de perguntas (quatro), três são de *identificação* e uma de *produção* (reescrita de frase na forma passiva). Por fim, no EN de 2008, encontramos quatro questões de *reconhecimento* e uma de *produção* (reescrita em discurso indirecto).

Em suma e como se vê no **Quadro III**, há um predomínio claro das actividades de *reconhecimento* (91%) sobre as de *produção* (cerca de 7%) ou de *explicitação* (2%). Tal como defendera Barbeiro (1999: 99), o (mero) reconhecimento «Constitui um nível metalinguístico sobre que assenta uma parte significativa das actividades propostas nos manuais ou gramáticas escolares». 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.

Quer as actividades de *produção* (que potenciarão práticas de escrita), quer as de *explicitação* (que tornam o aluno capaz de reflectir sobre conhecimentos linguísticos) ocorrem em número bastante reduzido, traduzindo, afinal, uma configuração menos exigente da gramática escolar. Índícios disso são os verbos introdutores das 46 actividades, em que os mais utilizados remetem para operações cognitivas simples, tais como: *assinalar* (11 ocorrências); *escrever* (6); *completar* (5); *classificar* (5); *indicar* (4); *agrupar* (3); *transcrever*, *preencher*, *reescrever* (2 ocorrências cada)<sup>39</sup>.

#### 4.6. Os conteúdos gramaticais predominantemente avaliados

O facto de o domínio gramatical ser objecto de avaliação em todas as provas é, já de si, significativo. Em todo o caso, para se perceber

---

<sup>39</sup> Há ainda mais seis verbos, de níveis cognitivos distintos, que ocorrem uma única vez cada um: *delimitar*, *explicitar*, *formar*, *ligar*, *identificar*, *ordenar*.

melhor como é configurada a «gramática oficial» (a dos exames) e como esta poderá (também) ajudar a construir uma nova visão ou a manter a concepção tradicional de gramática escolar, convém saber quais os conteúdos gramaticais que são avaliados nestas provas oficiais.

Definidas as grandes áreas da gramática que podiam ser objecto de avaliação (*fonética, morfologia, sintaxe, semântica*), analisaram-se as Provas de Aferição e os Exames Nacionais aplicando-lhe tais categorias. A principal conclusão a que se chegou (**Quadro IV**) é que o conhecimento gramatical que vem sendo objecto de avaliação se centra nas áreas da sintaxe e da morfologia, sendo a semântica (a mais) esquecida.

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

TESTES ÁREAS	PA 2002	PA 2003	PA 2004	EN 2005	EN 2006	EN 2007	EN 2008	TOTAL (%)
Fonética		1		1	1			03 (6,5)
Morfologia	3	3	2	1	1	1	2	13 (28,3)
Sintaxe	6	4	3	5	1	2	2	23 (50)
Semântica			1		1			02 (4,3)
Outras	1	1			1	1	1	05 (10,9)
<b>TOTAIS</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>46 (100)</b>

Estando a avaliação gramatical centrada na sintaxe (exactamente metade – 23 – das questões tem a ver com essa área) e na morfologia (13 ou 28,3%), surgem ainda conteúdos de outras áreas, com ocorrências mais restritas: são os casos da fonética (três questões), da semântica (duas) e de outras áreas (cinco ou 10,9%). Em relação às questões incluídas nesta categoria aberta, elas são de natureza algo diversa: uso do dicionário (PA de 2002) ou ordenação alfabética (PA de 2003); conversão de frases em discurso indirecto (EN de 2006 e de 2008) ou transformação de uma frase na passiva (EN de 2007), relacionadas com a sintaxe. Se estas questões das PA avaliam destrezas específicas que, por vezes, nem são treinadas na escola, as perguntas dos EN são as três únicas (de 46) que se aproximam da área da enunciação e que promovem a realização de actividades de produção textual, o que, como já se referiu, terá esta explicação: a gramática escolar é puro reconhecimento, não funcionando como instrumento de promoção de competências nem de explicitação de saberes, em princípio, ensinados.

Além disso, a quase absoluta ausência da semântica na avaliação externa traduzirá este outro aspecto: a gramática escolar oficial é uma *gramática sem sentido*. Como pode acontecer que, em provas oficiais

de sete anos consecutivos, apenas por duas vezes (2004 e 2006) se avaliem explicitamente questões semânticas?<sup>40</sup> O que acontece é que a semântica ocupa aqui uma posição de segundo plano<sup>41</sup>: veja-se o caso da questão 13 da PA de 2002 (p. 11), em que a avaliação do uso do dicionário tem como motivação o (des)conhecimento do significado das palavras. Há, porém, outros indícios que nos fazem crer que a semântica (ou uma particular concepção da gramática e do seu ensino) não é tanto uma área *com sentido*, mas sobretudo uma visão do que estará *certo*. É nisso que nos fazem pensar questões como estas: *a*) escolher a forma adequada a um contexto; *b*) formar «três frases correctas e coerentes» (PA de 2002, pp. 12 e 13); *c*) preencher espaços para formar «um texto correcto e coerente»; *d*) completar um texto com formas adequadas de verbos (PA de 2003, p. 14); *e*) completar frases com a forma correcta do verbo (PA de 2004, p. 15). Mesmo que se possa ler nestas questões a presença implícita da gramática dos usos e do texto, a verdade é que ainda não estará totalmente revista a concepção tradicional de uma gramática da norma. Representativas de uma certa tradição de gramática são também as questões que se colocam no âmbito da fonética: identificar palavras agudas (PA de 2003) e graves (EN de 2005) ou, então, classificá-las quanto à sílaba tónica (EN de 2006).

Entretanto, os dados relativos à morfologia e à sintaxe apontam no sentido de uma representação predominantemente formal da avaliação gramatical. Na verdade, todos os testes incluem questões de morfossintaxe (o núcleo duro da gramática tradicional), sendo poucos os casos em que ocorre apenas uma única questão de morfologia (EN de 2005, de 2006 e de 2007) ou de sintaxe (EN de 2006)<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Mesmo quando o (re)conhecimento do significado está em causa, como sucede na PA de 2004 (p. 14) «12. Explícita o significado de cada um dos adjectivos, usando a palavra de que derivou, como nos exemplos», os alunos poderão até decompor acertadamente as formas das palavras, sem chegar a compreender explicitamente o seu significado.

<sup>41</sup> Apesar de tudo, há uma situação na qual a semântica tem supremacia relativamente a outras áreas: é o caso da questão 4. do EN de 2006 (p. 10) em que, a partir de um verbete de dicionário, numa pergunta de tipo verdadeiro/falso, são feitas três afirmações da semântica, duas da morfologia e uma apenas da sintaxe. Foi, também, por esta razão que inserimos a referida questão na categoria «semântica».

<sup>42</sup> Comparando as perguntas das diferentes provas, descobre-se inclusive haver conteúdos que são sistematicamente avaliados: ao nível da morfologia, a classificação de palavras (ausente apenas em 2005) e os processos de formação (ausentes em 2004 e em 2007); e, no campo da sintaxe, a análise sintáctica (que só não está em 2006 nem em 2008) ou a classificação de orações (ausentes em 2004 e em 2006).

Por fim, sublinhe-se que o teste mais completo é o EN de 2006 (inclui uma questão de cada uma das categorias linguísticas), logo seguido da PA de 2003 (que só não avalia questões de semântica). As cinco provas restantes são bastante semelhantes entre si: incluem sempre questões da sintaxe, da morfologia e de uma outra área.

## 5. Síntese da análise e conclusões finais

Se, como vimos no enquadramento deste estudo, os autores continuam a defender, em teoria, uma avaliação de tipo formativo – Fernandes (2006) propôs uma (nova) «teoria da avaliação formativa» (alternativa) e Abrech (1994) descrevera já as «vantagens e contributos» dessa avaliação – podemos considerar, pelo facto de se atribuir uma relevância significativa aos exames e à avaliação sumativa, que a avaliação externa exerce um poder significativo na regulação das práticas pedagógicas.

A verdade é que os programas oficiais de 1991 consagravam já a avaliação aferida, ao mesmo tempo que os textos reguladores (de 1991 a 2001) acentuam a importância de uma avaliação formativa e individualizada. Sabendo-se que o fim primeiro da avaliação aferida é avaliar o sistema (contribuindo, indirectamente, para a melhoria da qualidade do ensino), então a avaliação externa (correntemente, os *exames oficiais*) terá outras funções, como a de pôr em prática um modelo de «Estado avaliador» e uma «lógica de mercado» a que subjaz uma aposta «nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos» (Afonso, 2002: 49). Mesmo que os discursos possam não o evidenciar, as práticas não desmentem esta tendência para fazer da avaliação externa uma forma de *controlo central* e de *reconfiguração global (da gramática)*.

Ao nível específico da área do Português, estudos como os de Cardoso (2005) e de Alves (2007) confirmaram já o poder de regulação da avaliação oficial. Do seu estudo analítico e comparativo, destaca-se esta conclusão de Alves (2007: 77):

«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 [n]o âmbito da disciplina de Português.»

Se Sousa & Castro (1989) já haviam verificado que todos os testes avaliam os domínios da gramática, da escrita (em menor grau) e da leitura (com 50% de perguntas), também nesta nossa análise de provas de avaliação externa pudemos constatar a mesma estruturação das provas: em média, por teste, há doze perguntas de leitura, sete de gramática e uma de escrita. Em simultâneo, conclui-se não haver diferença significativa (em termos de estrutura, do tipo de questões, de conteúdos avaliados e de operações metalinguísticas) entre a Prova de Aferição e o Exame Nacional. No que se refere aos conteúdos avaliados (sobretudo das áreas da morfologia e da sintaxe), a ausência de diferenças nos dois tipos de prova sugere o peso que a tradição gramatical assume nas práticas de ensino do Português, particularmente se tivermos em conta que, ao estudar os exames do 5.º Ano (antigo) e do 9.º Ano (actual) ao longo do século XX, Rei (2004) identificou 50 perguntas de morfologia e 103 de sintaxe (num universo de 284).

Em simultâneo, comparando os resultados da análise de manuais do 3.º Ciclo (Silva, 2008) com este estudo das provas de avaliação do 9.º Ano, conclui-se ainda haver conformidade entre os textos lidos (narrativos e informativos), entre os conteúdos ensinados/avaliados (das áreas da morfossintaxe), entre as actividades sugeridas/implicadas (com claro predomínio do mero reconhecimento sobre a produção e a explicitação) tanto nos manuais referidos como nos exames analisados. Esta continuidade traduzirá um certo poder de (re)configuração dos livros e 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 inconsequente, sem valor instrumental, pois os alunos respondem a questões de reconhecimento ou identificação, através de perguntas de completamento, de associação ou escolha múltipla, sem ter de produzir enunciados linguísticos e sem obrigação de explicitar o (seu) saber gramatical.

Neste sentido, a promoção de competências verbais (desde a expressão oral até ao conhecimento explícito da língua), sugeridas pelo *Currículo Nacional* de 2001, texto que precede todos as provas aqui analisadas, acaba por não ser posta em prática nem potenciada nestas ou a partir destas provas. As formas actuais de avaliação (avaliação aferida e por exame) não conseguem ainda testar competências ou capacidades verbais dos alunos. A verdade é que Zabalza (1995: 31) já afirmara que «Na hora de proceder à avaliação, a ampliação dos conteúdos da formação, de modo a abarcar os procedimentos, as atitudes, os valores, etc., constituem novo desafio».

Sintetizando a configuração da gramática escolar, dir-se-á que a avaliação do conhecimento metalinguístico ocupa uma posição de menor relevo, indiciada pela diminuição das questões (10 na PA de 2002 e apenas 4 no EN de 2007)<sup>43</sup>, mas sobretudo em termos do grau de exigência. Concretamente, essa menor exigência (apesar da dificuldade manifestada pelos alunos e relevada nos relatórios das PA de 2002, 2003 e 2004) 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 ou das áreas da descrição linguística. Na verdade, as perguntas não são complexas, as operações cognitivas são básicas e os conteúdos avaliados apresentam-se repetidos com certa regularidade.

Em suma, se estas provas servem até para *aférir* ou para *examinar* o nível dos conhecimentos linguísticos dos alunos, elas não avaliam nem promovem a aprendizagem de capacidades de produção ou de explicitação linguística. Estamos, igualmente, perante uma concepção minimalista de gramática, que só atribui relevo a áreas como a sintaxe (da frase mas não do texto) e a morfologia (lexical e flexional), mas coloca de lado questões de semântica e de pragmática, ou seja, dos sentidos e dos usos linguísticos. Mesmo que o *nome* das provas se tenha alterado em 2005, a verdade é a *substância* da avaliação se mantém, sem descontinuidades nem na filosofia subjacente às provas de avaliação nem sequer na estrutura, nos domínios avaliados, nos conteúdos implicados ou nas actividades metalinguísticas subjacentes à avaliação dos alunos.

## 6. Referências bibliográficas<sup>44</sup>

- ABRANTES, Paulo (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ABRECHT, Roland (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições Asa.
- AFONSO, Almerindo J. (2002<sup>2</sup>). *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez Editora.

---

<sup>43</sup> Rei (2004: 485) também concluiu que, de 1931 a 1996, «a gramática tem visto o seu espaço reduzido».

<sup>44</sup> Citaram-se estes textos legais: Lei N.º 46/86 (LBSE); Despacho Normativo N.º 98-A/92; Decreto-Lei N.º 286/89; Decreto-Lei N.º 6/2001 (CNEB); Decreto-Lei N.º 209/2002; Despacho Normativo N.º 1/2005.

- 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.
- ALVES, Vasco (dir.) (2004). *Provas de Aferição do Ensino Básico: 4.º, 6.º e 9.º anos. Relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- AMOR, Emília (1999<sup>5</sup>). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- BARBEIRO, Luís (1999). «Funcionamento da língua – as dimensões activadas a partir dos manuais escolares». In R. V. Castro et alii (orgs.). *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 95-110.
- 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.
- CASTRO, Rui V. (1995). «Todos os professores são professores de Português: crítica de uma falácia comum». In José A. Pacheco e M. Zabalza (orgs.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 97-102.
- 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.
- \_\_\_\_\_, (2004<sup>5</sup>). «A avaliação no quotidiano escolar». In Maria T. Esteban et alii (orgs.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A Editora, pp. 7-28.
- 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.
- LIMA, Licínio (1995). «Avaliação e autonomia da escola». In José A. Pacheco e Miguel Zabalza (orgs.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-58.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991a). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico. 3.º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Vol. I, pp. 47-72.
- \_\_\_\_\_, (1991b). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico. 3.º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Vol. II.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DAS UNIVERSIDADES (1981). *Programa do Curso Geral Unificado: 7.º, 8.º e 9.º Anos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- PACHECO, José A. & ZABALZA, Miguel (1995). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- PACHECO, José A. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma: propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- \_\_\_\_\_, (1995). «Análise curricular da avaliação». In José A. Pacheco e Miguel Zabalza (orgs.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 39-49.
- PINTO-FERREIRA, Carlos (coord.) (2007). *PISA 2006: Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
- RAMALHO, Glória (coord.) (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- \_\_\_\_\_, (2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- 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 (1990<sup>2</sup>). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- ROSALES, Carlos (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Porto: Edições Asa.
- ROSÁRIO, Marília A. (2007). *Influência do Exame Nacional do 9.º 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.
- SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês & FERRAZ, Maria J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- 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.
- TORRES SANTOMÉ, Jurgo (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.
- UCHA, Luísa (coord.) (2005). *Provas de Aferição do Ensino Básico: 4.º, 6.º e 9.º Anos. Relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- VALA, Jorge (1986<sup>7</sup>). «A análise de conteúdo». In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.



ZABALZA, Miguel A. (1995). «A avaliação no contexto da reforma». In José A. Pacheco e Miguel Zabalza (orgs.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 13-38.

## 7. Resumo

Com este artigo, pretendemos compreender como se opera a regulação oficial do ensino do Português e como se vai (re)configurando o domínio da gramática ao nível de provas de exame, identificando o conhecimento gramatical oficialmente avaliado e validado. Assim, o objectivo principal deste texto é o de caracterizar a configuração do conhecimento gramatical em Provas de Aferição e Exames Nacionais de Português do 9.º Ano, realizados em sete anos lectivos sucessivos (de 2002 a 2008).

Nesse âmbito e entendendo a avaliação oficial como um factor constitutivo da disciplina de Português, tentamos discutir como são representados e avaliados os conhecimentos explícitos sobre a língua. Para discutir tais questões, este trabalho desenvolve-se nas seguintes partes: *a)* enquadramento teórico sobre a avaliação escolar e identificação da sua natureza na área do Português; *b)* apresentação das dimensões do estudo das provas de avaliação externa de Português, justificando a selecção do *corpus* e discutindo os objectivos da análise; *c)* definição das categorias analíticas para cada uma das dimensões do estudo; *d)* discussão e análise dos resultados, com a apresentação de algumas conclusões.