



Novo modelo de avaliação externa do Português no ensino básico

New model for Portuguese language external evaluation in basic education

António Carvalho da Silva
Universidade do Minho, CIED*

Resumo

Publicando um novo *Modelo Integrado de Avaliação Externa das Aprendizagens no Ensino Básico* (2016), o Ministério da Educação pretendeu provocar alterações no sistema de avaliação na escolaridade básica, dando mais valor à avaliação de tipo formativo e deixando a avaliação sumativa apenas para o final do 3.º Ciclo. Assim, a partir da análise de conteúdo de provas de 2016 e de 2017, os objetivos principais do estudo são: identificar alterações na avaliação do domínio da gramática, área central do ensino do Português; e caracterizar as operações metalinguísticas subjacentes às diferentes questões das provas escritas de língua materna.

Palavras-chave: avaliação externa, ensino básico, domínios do ensino da língua, Português.

Abstract

By publishing a new *Integrated Model for External Evaluation of Learning in Basic Education* (2016), the Ministry of Education aimed at provoking changes, stressing formative assessment and leaving summative assessment for the end of the 3rd Cycle of basic education. Based upon an analysis of the contents of the examinations for 2016 and 2017, the main objectives of the present study are: to identify evaluation changes in the domain of grammar as a central area in the study of Portuguese and to characterize underlying metalinguistic operations in the different questions made in the written examinations for Portuguese as a mother tongue.

Keywords: external evaluation, basic education, domains of language teaching, Portuguese language.

Introdução

A pesquisa que está na base deste artigo integra-se num projeto vasto de análise e de reflexão em torno de provas escritas (sobretudo exames) de Português. Tendo como origem a análise de provas de aferição (PA) e de exames do 9.º ano de 2002 a 2008 (Silva, 2009), foram sendo concretizados estudos específicos para as quatro provas finais (PF) de Português (4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade) realizadas no fim de cada ano letivo: por exemplo, Silva & Silva (2014), para as provas de 2014 e Silva (2016), para as provas de 2015. Ultimamente, o *corpus* selecionado sofreu uma renovação, com o regresso das provas de aferição de Português ao Ensino Básico em 2016 (no 2.º, 5.º e 8.º anos) e 2017 (2.º e 8.º).

Apesar da ligeira variação dos diferentes *corpora*, aquilo que estes estudos têm em comum é o facto de visarem compreender a estrutura e os fins da avaliação externa, seja a realizada por exames (que têm influência

na classificação dos alunos), seja a das provas de aferição (que pretendem controlar o sistema de ensino em geral).

Entretanto, como sugere o próprio título, neste estudo particular, a finalidade é identificar as novas marcas do modelo de avaliação externa do Português, implementado desde 2016 e que tiveram origem no *Modelo Integrado de Avaliação Externa das Aprendizagens* (Ministério da Educação, 2016). A partir deste modelo e, sobretudo, das provas de aferição e dos exames realizados em 2016 e 2017, que marcam uma rutura na ‘era da avaliação sumativa centralizadora’, tentamos responder ao objetivo geral de *descrever e decifrar a (re)configuração das provas escritas de Português do final do 3.º Ciclo*.

Assim, para cumprir a análise do tópico da reconfiguração dos domínios do ensino da língua nas novas provas escritas de Português, organizou-se um estudo de caso (Morgado, 2016) que deu origem a este artigo, nos seguintes pontos fundamentais (que seguem a introdução): *a)* método, onde será integrado um sumário enquadramento teórico, indicando o *corpus* de análise, os objetivos e as dimensões da análise de conteúdo (método específico); *b)* resultados, em que se descrevem e explicam as questões que resultaram da análise das provas; *c)* discussão, em que se retiram ilações sobre as principais dimensões de análise destes testes, em particular nas suas partes e nas suas diversas questões.

Método

Com a intenção de fundamentar o método de estudo das provas escritas, há que fazer aqui uma referência, mesmo que brevemente, a três aspetos fundamentais: contexto teórico, *corpus*, objetivos e dimensões de análise, metodologia. Em cada uma das secções seguintes, serão assim aprofundados esses aspetos, de modo a que, sustentadamente, se possa realizar uma análise qualitativa rigorosa das novas provas escritas do 8.º e do 9.º anos de escolaridade.

Contexto teórico

Ao enquadrar teoricamente este estudo, um primeiro aspeto que convém referir relaciona-se com a conceção teórica da língua e do seu ensino, tanto nos textos orientadores como nos teóricos. Assim se poderá, ao nível da análise, comprovar a existência de novas conceções e de novas abordagens de ensino da língua.

Ao nível do ensino do Português, reconhecem-se como centrais as funções cognitiva e instrumental da aprendizagem da língua (Duarte, 1998) e, por inerência, do conhecimento gramatical, até porque o bom domínio da língua materna tem implicações no sucesso escolar dos alunos. Daí que se compreenda que os *Programas de Português do Ensino Básico* façam referência a “uma necessidade de se acentuar, no ensino do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a língua” (Reis, 2009, p. 5) materializada no que então se designava como “conhecimento explícito da língua”. Porém, as novas *Metas Curriculares de Português* (de 2012 e de 2015), que vieram precisamente provocar as alterações que aqui se estudam em termos da regulação e da reconfiguração das práticas de ensino da gramática (observáveis nos domínios avaliados das provas de aferição), esclarecem que “No domínio da Gramática, pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão” (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2012, p. 6). Ora, a finalidade de um estudo desta natureza será sempre comprovar em que medida estas conceções renovadas tiveram implicação em possíveis alterações em termos dos domínios, das questões ou dos conteúdos presentes nos novos testes do 8.º ano e do 9.º ano.

Neste quadro de alterações curriculares, ganhou sentido que o Ministério da Educação tivesse decidido, no decorrer do ano letivo de 2015/2016 (a 8/01/2016), apresentar e mandar implementar, através do novo *Modelo Integrado de Avaliação Externa das Aprendizagens no Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2016, p. 2), três medidas fundamentais: 1. Introdução das Provas de Aferição no 2.º, 5.º e 8.º anos; 2. Manutenção do Exame do Ensino Básico, no 9.º ano; 3. Suspensão das Provas Finais do 4.º e do 6.º anos.

É sabido como os exames em particular e a avaliação externa em geral têm o poder de influenciar algumas das práticas de ensino da língua materna. As presentes mudanças políticas poderão, assim, levar à introdução de fórmulas distintas de avaliação interna e mesmo de outras práticas de ensino-aprendizagem.

Por isso mesmo, como confirma Costa (2009, p. 34), parece ter havido problemas no ensino da língua (e da gramática), pelo facto de “o ensino da gramática, quando feito, não ter sido feito de forma articulada ou interagindo com outras competências.”

Pelas mesmas razões, quando abordamos a pedagogia do ensino da gramática, há uma série de questões que se levantam e que podem ser sintetizadas no que foi enunciado por Ferraz (2007, p. 39): “a) Porque ensinar gramática? b) Que lugar para a gramática no ensino da língua materna? c) Como ensinar gramática? d) Que gramática ensinar?”. Assumindo estas ‘dúvidas metódicas’, devemos, de modo mais alargado, estudar devidamente a tal reconfiguração do ensino da gramática que poderá ter-se verificado com a adoção de um novo modelo de avaliação externa. E, neste quadro, será essencial comprovar a existência de uma visão integrada da aprendizagem da gramática e de outras habilidades linguísticas (*Leitura, Escrita, Oralidade*) nas provas que foram incluídas num conjunto a seguir delimitado.

Corpus de análise

Um outro fator importante na definição deste estudo empírico e na caracterização do método de trabalho tem a ver com a delimitação do *corpus* a analisar. Esta amostra de quatro provas de avaliação externa (todas do final do 3.º Ciclo) permitirá, assim, compreender o universo das provas realizadas no Ensino Básico.

As provas escritas representativas de 2016 e 2017 são:
PA8-16: *Prova de Aferição de Português do 8.º ano* (N.º 85), realizada em 2016;

PF9-16: *Prova Final de Português do 9.º ano* (N.º 91), realizada em 2016;

PA8-17: *Prova de Aferição de Português do 8.º ano* (N.º 85), realizada em 2017;

PF9-17: *Prova Final de Português do 9.º ano* (N.º 91), realizada em 2017.

Convém esclarecer que estas provas foram selecionados por se destinarem a anos de escolaridade muito próximos e por serem de anos letivos seguidos, mas sobretudo por constituírem provas de natureza distinta, que podem, portanto, ser objeto de confronto. De facto, comparar exames finais e provas de aferição é uma forma de detetar mudanças que ocorram nesta fase.

Mesmo que se dê uma maior atenção ao conhecimento gramatical, nestas quatro provas e nas suas várias secções, será ainda provável encontrar as manifestações das novas conceções programáticas resultantes dos mais recentes textos reguladores: as *Metas Curriculares de Português* (2012) e o *Programa e Metas* (2015).

No fundo, o que se pretende, em termos de objetivo deste estudo, é verificar se houve alterações na natureza das provas de avaliação externa de Português do Ensino Básico nos tempos mais recentes, que correspondam também à adoção política do novo modelo de avaliação. Os objetivos específicos do estudo e as dimensões de análise (a seguir identificados) são um meio para identificar uma eventual mudança de paradigma.

Objetivos e dimensões da análise

Sendo o fim desta pesquisa comprovar a existência de uma reconfiguração dos domínios do ensino e da avaliação em Português (particularmente na *Gramática*), os objetivos específicos e as correspondentes dimensões analíticas devem dar conta precisamente dessa perspetiva em mudança. Assim, estabelecem-se como principais objetivos orientadores deste trabalho os seguintes:

1. Identificar, nas provas de aferição e nos exames, alterações em termos da estrutura interna;
2. Explicitar novas relações que se estabelecem entre os vários domínios de avaliação destas provas;
3. Caracterizar o conhecimento gramatical avaliado (os conteúdos) nos dois tipos de prova;
4. Concluir acerca da natureza das operações (meta)linguísticas visíveis nas questões.

Para cumprir estes objetivos e, ao mesmo tempo, responder à finalidade do estudo, estabeleceram-se estas dimensões de análise dos dados: a organização interna dos exames e das provas de aferição; os conteúdos avaliados nos vários domínios de ensino, sobretudo no gramatical; as operações (meta)linguísticas presentes nessas questões, a definir aquando da sua apresentação.

Por fim, refira-se que o método principal seguido neste estudo é o da análise de conteúdo. De facto, depois de uma pré-análise em que se estabelecem os principais aspetos delimitadores da metodologia de análise, passamos às outras duas fases da análise de conteúdo, segundo Bardin (2004, p. 89): “2) a exploração do material; / 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

Apresentam-se, então, e segundo as dimensões de análise estabelecidas, os principais resultados que foram obtidos no estudo das quatro provas escritas.

Resultados

Em estudos precedentes a este, relativos a provas de anos anteriores (Silva, 2016), foram já obtidos dados particulares sobre a reorganização dos domínios do ensino da língua nas novas provas escritas de avaliação de Português; é pertinente, neste momento, tendo presentes as provas de 2016 e 2017 do 8.º e do 9.º anos e onde se passam a incluir provas de aferição, tentar verificar que dados complementares se podem descobrir nestas novas provas escritas do final do Ensino Básico.

A sequência de apresentação de resultados corresponde aos objetivos e dimensões já identificados anteriormente.

A organização interna das provas de avaliação

Ao analisar as provas escritas de todos os níveis de ensino (4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos), realizadas antes de 2016, facilmente se concluiu que a conceção sobre o ensino e a avaliação da língua materna se centrou sempre nos domínios da *Leitura*, *Gramática* e *Escrita*. Estas eram, naturalmente, as áreas do ensino da língua consequentemente privilegiadas nas práticas escolares, por serem objeto de avaliação no fim de cada ciclo de ensino. Por isso mesmo, a seleção de textos e de autores, a escolha de conteúdos gramaticais e os modelos de escrita praticados nas aulas eram sempre influenciados por aquilo que as práticas de avaliação determinavam.

Sintomático desta implicação era o facto de o domínio da *Oralidade* (ou da compreensão e expressão orais), talvez por não ser objeto de avaliação externa, também não ser valorizado nas práticas letivas.

Ora, é precisamente a partir dos exames de 2016 que acontece uma alteração, ao nível da sua estrutura, passando a incluir um grupo de questões de compreensão oral, que abre a prova. Como se comprova na Tabela 1, é, antes de mais, na PA8.16 que se introduzem perguntas em que os alunos têm de ouvir um documentário para as poder resolver. Este mesmo esquema (uma audição e quatro perguntas de escolha múltipla) viria a manter-se na PA8.17 e na PF9.17, ou seja, aquilo que aconteceu, experimentalmente, na prova de aferição (em 2016) foi depois alargado ao exame do 9.º ano (de 2017).

Tabela 1.
Domínios programáticos avaliados nas provas escritas

Categorias	PA8.16	PF9.16	PA8.17	PF9.17	
‘Textos’	1+2	0+3	1+2	1+3	3+10
<i>Oralidade</i>	4	0	4	4	12
<i>Leitura</i>	13	11	13	8	45

<i>Gramática</i>	10	6	10	6	32
<i>Escrita</i>	1	1	1	1	4
Total	28	18	28	19	93

Este esquema de avaliação da *Oralidade* implicou uma audição de um documentário televisivo (PA8.18), de uma peça jornalística (PA8.17) ou de um programa radiofónico (PF9.17), a que se seguem as quatro questões, maioritariamente de escolha múltipla.

Em todo o caso e também como se comprova na Tabela 1, estas provas são, acima de tudo, centradas nos textos e na leitura/educação literária. De facto, com dois textos nas PA do 8.º e três textos nas provas finais do 9.º, são as questões sobre esses textos que, em quantidade e em diversidade, marcam a natureza quer da avaliação aferida quer do exame final. Sabendo que as questões dos vários domínios (sobretudo *Leitura* e *Gramática*) estão (tematicamente) dependentes dos textos, é natural que esses dois domínios tenham o maior número de itens.

Há, porém, outros dados do confronto das provas que podem destacar-se. As PA de 2016 e de 2017 têm o mesmo total de questões (28), distribuídas igualmente pelos quatro domínios (4, 13, 10, 1). No caso das PF, há pequenas diferenças (como se vê na Tabela 1), isto em virtude de se ter introduzido a avaliação da *Oralidade*. A pouca variação do total de questões (18 em 2016 e 19 em 2017) não reflete, na totalidade, a diferença de questões nos domínios da *Oralidade*, *Leitura*, *Gramática*, *Escrita*: 0-4, 11-8, 6-6, 1-1. A introdução de quatro questões na *Oralidade* provocou uma diminuição de questões na *Leitura* (de 11 para 8, em 2017). Já as questões relativas à *Gramática* e à *Escrita* são em igual número (6 e 1).

Em síntese, se nas PA destes dois anos não houve alteração na sua organização interna (visível na distribuição de perguntas pelas diferentes áreas), já o mesmo não acontece nas PF que, tendo um número aproximado de questões, sofrem uma variação na área da *Leitura*, por via da introdução de questões da *Oralidade*.

Confrontando as quatro provas, pode desvendar-se uma estrutura típica destas avaliações externas, pelo peso relativo que, em média, cada domínio possui em termos de questões: *Leitura* – 48%; *Gramática* – 35%; *Oralidade* – 13%; *Escrita* – 2%. É preciso, porém, ressaltar que, neste último domínio, a existência de uma única pergunta não traduz uma menor importância, não só porque se trata da questão de desenvolvimento, mas também porque, na PF9.17, a cotação atribuída a esse item (30 pontos) é superior aos seis itens relativos à *Gramática* (20 pontos).

Entretanto, no sentido de caracterizar, mais aprofundadamente, a natureza destas provas de avaliação, analisam-se algumas das perguntas relativas a cada um dos domínios em avaliação.

No domínio da *Oralidade*, como já foi referido, há um predomínio total das questões de escolha múltipla, como no caso da PF9.17 (p. 3):

- (1) “Para cada item (1. a 4.), seleciona a opção que permite obter uma afirmação adequada ao sentido do texto.”

Mesmo que também ocorram bastantes questões de escolha múltipla na avaliação do domínio da *Leitura* das

várias provas: PA8.16, oito itens em treze; PF8.16, cinco itens em onze, há aí uma maior diversidade de questões. De qualquer forma, há as (mais complexas) questões de resposta direta e de explicitação do conhecimento, como no caso da PF9.16 (p. 9):

- (2) “**2.** Explica de que forma a atitude inicial dos adultos contrasta com o comportamento da criança que viaja no elétrico.”

No âmbito gramatical, mesmo existindo uma significativa variedade de questões, a maior parte é de mera identificação dos conteúdos gramaticais, ocorrendo algumas que implicam reescrita. São disso prova os exemplos que a seguir se apresentam:

- (3) “**1.** Identifica a classe a que pertence a palavra destacada em cada frase.” (PA8.16, p. 7)
- (4) “**1.** Associa a expressão sublinhada na coluna **A** à função sintática que lhe corresponde na coluna **B.**” (PF9.16, p. 12)
- (5) “**14.** Completa cada uma das frases seguintes com a forma adequada do verbo entre parênteses.” (PA8.17, p. 10)
- (6) “**3.** Identifica **todas** as frases em que o elemento sublinhado desempenha a função sintática de complemento direto.” (PF9.17, p. 9)

Como facilmente se verifica pelos enunciados aqui transcritos que são exemplificativos das questões gramaticais das quatro provas em confronto, normalmente os alunos respondem às questões de forma direta, recuperando o conhecimento gramatical que devem possuir de memória. O mais estranho é que, colocando de lado uma conceção de gramática explícita, estas provas não exijam aos alunos a realização de movimentos de explicitação dos saberes.

Conteúdos gramaticais avaliados nas provas

Depois de analisada a organização interna das provas e caracterizada a natureza das questões predominantes na avaliação de cada um dos domínios programáticos, inicia-se, nesta secção, uma análise específica dos conteúdos gramaticais que são selecionados pelos avaliadores nas provas finais do Ensino Básico.

Como ficou comprovado, a *Gramática*, logo a seguir à *Leitura*, é um dos domínios mais representativos da avaliação na disciplina do Português. Nesta nova dimensão analítica, procuramos distribuir os conteúdos pelas principais áreas da gramática (morfologia, sintaxe, semântica, etc.), com a intenção de explicitar o modelo gramatical presente nestas provas.

Tabela 2.

Conteúdos gramaticais avaliados nas provas escritas

Categorias	PA8.16	PF9.16	PA8.17	PF9.17	
<i>Morfologia</i>	1	3	1	2	07
<i>Sintaxe</i>	6	3	7	3	19
<i>Semântica</i>	3	0	2	1	06
<i>Outras</i>	--	--	--	--	00
Total	10	06	10	06	32

Dos resultados apresentados nesta tabela, e para além da coincidência do número de questões nas PA (dez) e

nas PF (seis), o aspeto que mais se destaca tem a ver com o facto de as questões da área da sintaxe (19) prevalecerem sobre as da morfologia (7) e da semântica (6). De facto, em todas as provas e no total das mesmas há mais questões de sintaxe (59%) do que das restantes áreas em estudo, o que já traduz uma aproximação ao estudo da organização das frases e do sentido do discurso (também explicável pela ocorrência de questões de semântica). Assim, a visão conservadora da gramática como tratado de morfologia que gira apenas em torno das classes de palavras é, de certo modo, colocada em segundo plano. Na verdade, a classificação morfológica de palavras, solicitada em certas questões, não basta para os alunos compreenderem em pleno o funcionamento da língua, como se vê no exemplo (3) ou no seguinte, bastante facilitado na sua enunciação:

- (7) “**4.** O nome ‘assobio’ foi formado a partir do verbo ‘assobiar’. / Identifica o processo de formação de palavras que está na origem do nome ‘assobio’.” (PF9.16, p. 13)

O modelo de gramática sugerido por estes exemplos aponta para um tipo de conhecimento que é baseado na memória e num conhecimento factual, igualmente pertinente mas não muito propício, por exemplo, ao desenvolvimento de competências verbais de escrita ou de comunicação oral. Daí esta avaliação e aprendizagem da gramática poder ser mais facilmente configurada como conhecimento verbal inconsequente. Em todo o caso e para comprovar estes resultados, falta caracterizar o tipo de operações mentais realizadas.

Operações (meta)linguísticas implicados nas questões

Tal como ficou definido em Silva (2008, p. 285), as operações realizadas ao nível das questões gramaticais podem ir de um nível mais simples (associado a uma mera identificação ou *Reconhecimento* do saber gramatical), passando pela *Produção* linguística (em que a resposta implica uma reorganização frásica ou uma produção escrita relativamente curta), até chegar a um nível mais exigente de justificação ou *Explicitação* metalinguística dos itens gramaticais. Da análise das 32 questões gramaticais, os resultados obtidos são os que se apresentam na Tabela 3, que são por si só sugestivos.

Tabela 3.

Operações metalinguísticas subjacentes às questões

Categorias	PA8.16	PF9.16	PA8.17	PF9.17	
<i>Reconhecimento</i>	08	05	06	05	24
<i>Produção</i>	02	01	04	01	08
<i>Explicitação</i>	00	00	00	00	00
Total	10	06	10	06	32

Acima de tudo, o que estas questões (particularmente as de *Reconhecimento*, que correspondem a 75%) traduzem é que o modelo de gramática subjacente a esta forma de avaliar só pode ter a si associada uma gramática da memorização, da repetição e do ensino centrado na reprodução do conhecimento gramatical que foi fixado como significativo na aprendizagem e agora na avaliação. As poucas questões de *Produção* confirmam

que o conhecimento gramatical ainda não está vinculado a uma visão instrumental da gramática (como os teóricos sugeriam) nem a uma aprendizagem integrada do saber gramatical. Por último, a inexistência de operações de *Explicitação* comprova que o modelo gramatical subjacente a esta forma de avaliação não implica uma gramática explícita e reflexiva que não foi introduzida nestas provas de avaliação. Retomando a maior parte dos exemplos já apresentados neste artigo – (3) a (7) –, todos eles correspondem a questões de *Reconhecimento* de conteúdos gramaticais, tal como se nota nos itens seguintes, em que se pede aos alunos que identifiquem, através da repetição, categorias gramaticais:

(8) “4. Identifica todas as frases em que a expressão destacada desempenha a função sintática de sujeito.” (PA8.16, p. 8)

(9) “3.3. Identifica a frase que contém uma forma verbal no modo conjuntivo.” (PF9.16, p. 13)

Para além do exemplo (6), cuja estrutura é muito semelhante à questão do exemplo (8), é deveras significativo que os verbos introdutórios das questões tenham a ver com uma simples identificação de informações gramaticais que os alunos devem dominar de memória, sem realizar grandes exercícios cognitivos. Deste modo, predominam as questões menos complexas de *Reconhecimento* (pois apelam à memória e à repetição); seriam mais exigentes e mais produtivas se exigissem a *Explicitação* de conhecimentos gramaticais, feitas ao nível da exploração metalinguística do saber.

Discussão

Tendo em consideração os resultados obtidos na análise destas PA e PF, aquele que primeiro se destaca tem a ver com a alteração da estrutura corrente das provas e, sobretudo, com a introdução de um grupo de itens (em 2016 na PA8 e em 2017 nas PF9) de avaliação do domínio da compreensão do oral, que se concretiza na apresentação de um documento áudio, seguido de questões de escolha múltipla.

Mesmo assim, estas provas estão centradas nos textos (literários) e em questões sobre leitura, gramática e escrita que sugerem o que, para os avaliadores, será ensinar e avaliar em língua materna. Compreende-se, pelo número das questões, que o domínio da *Leitura*, seguido da *Gramática*, continuam a ser entendidos como centrais na aula e na avaliação em Português.

Estranha-se, porém, que os enunciados das provas estejam divididos por grupos sem haver uma menção explícita aos domínios avaliados. Tal só acontece na PA8.17 em que, curiosamente, a estrutura da prova é enriquecida com a nomeação dos domínios avaliados: “Compreensão do Oral” (p. 3), “Leitura e Educação Literária” (p. 4), “Gramática” (p. 9), “Escrita” (p. 10).

Outro elemento que claramente caracteriza estas provas é o tipo de questões utilizado nos diferentes domínios. Se as questões de escolha múltipla ocorrem frequentemente, marcantes são também os itens de resposta direta, que traduzem, por exemplo, um modelo de gramática assente na repetição e não na reflexão.

Paralelamente e quanto aos conteúdos gramaticais avaliados, há um predomínio bastante claro de itens

relacionados com a sintaxe, o que traduz que o conhecimento dos alunos se aproxima de uma visão mais abrangente da organização das frases, do discurso e dos sentidos (semântica), ultrapassando-se, assim, uma conceção restritiva do (re)conhecimento das palavras.

Em todo o caso, conhecendo as operações linguísticas que os alunos podem realizar ao responder às questões, há, como quase sempre, uma prevalência das operações de *Reconhecimento* (75%), relativamente às de *Produção* (25%) e de *Explicitação* (0%). Estas últimas poderiam fazer com que o aluno desenvolvesse o conhecimento explícito e refletido sobre o funcionamento e a estrutura da língua que estudam, em vez de realizarem a sua simples repetição. São estes pequenos sinais que indicam uma conceção de avaliação centrada na memorização dos conteúdos ensinados na disciplina de Português.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIED - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Referências

- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., e Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., e Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- 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.
- 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>, acessado em 30/06/2017.
- Morgado, J. C. (2016). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (2.^a ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- 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. 268-276). 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. (2016). O domínio da avaliação gramatical nos exames de Português de 2015: conteúdos e operações linguísticas. In J. A. B. Pacheco, M. A. S. Aguiar & J. Sousa (Orgs.), *Currículo, História Social das Disciplinas, Conhecimento Escolar, Gestão da Escola e Tecnologias* (pp. 59-68). Recife/Pernambuco: ANPAE.