



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**Departamento de Pedagogia e Educação.**

**Mestrado em Educação – Variante de Supervisão Pedagógica**

**Consensos e contradições**  
**no ensino, aprendizagem e avaliação sumativa externa**  
**de Língua Portuguesa, no 9º ano:**  
***um estudo de caso***

**Paulo Tapadas nº 3224**

**Orientador: Prof. Doutor José Reis-Jorge**

***ÉVORA – 2007***

UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Educação – Variante de Supervisão Pedagógica

Consensos e contradições  
no ensino, aprendizagem e avaliação sumativa externa  
de Língua Portuguesa, no 9º ano:  
um *estudo de caso*



162 958

Paulo Tapadas nº 3224

Orientador: Prof. Doutor José Reis-Jorge

ÉVORA – 2007

## AGRADECIMENTOS

*As palavras de abertura desta dissertação foram as últimas a ser escritas. Ficaria inacabado o texto se não se mencionasse o contributo de todos quantos acompanharam este percurso que agora se conclui.*

*A todos a minha profunda gratidão.*

*Ao Prof. Dr. Reis-Jorge, pela orientação sempre atenta, dedicada e rigorosa, pelo interesse que, desde o primeiro momento, manifestou por este estudo e pelas manifestações de amizade.*

*A todos os docentes do curso de mestrado, por todos os ensinamentos inestimáveis que proporcionaram. À Prof<sup>a</sup>. Dra. Marília Cid e à Prof<sup>a</sup>. Dra. Ângela Balça.*

*Ao Prof. Dr. António Neto, pelos seus (sempre bons) conselhos.*

*À Prof<sup>a</sup>. Dra. Glória Ramalho, enquanto Directora do GAVE; ao Dr. Paulo Feytor Pinto, Director da APP; ao Dr. António Alves da Delegação Regional do Alentejo da IGE.*

*À Alexandra. A todos os colegas do curso de mestrado. Às Anas.*

*À Sara e ao Miguel. À Celeste, à Cristina e à Madalena.*

*Ao John, ao Paul, ao George e ao Ringo.*

*À Pipoca.*

*Ao Diogo.*

*À minha mãe.*

*Por fim, à direcção da escola onde efectuámos este estudo e, sobretudo, a todos os alunos e às professoras que para ele contribuíram.*

**TÍTULO:** *Consensos e contradições no ensino, aprendizagem e processo de avaliação sumativa externa de Língua Portuguesa no 9º ano de escolaridade: um estudo de caso*

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação sumativa externa; Competências em língua materna; Currículo de língua materna; Ensino e aprendizagem de língua materna; Representações de alunos; Representações e práticas de professores

## RESUMO

O discurso oficial legitima o processo de avaliação sumativa externa que, no final do 9º ano, ocorre em Língua Portuguesa, atribuindo-lhe, como funções, a certificação das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos, a regulação das práticas educativas e a promoção da melhoria sustentada das aprendizagens.

Acompanhando a forma como decorreu, numa escola da cidade de Évora, no final do ano lectivo de 2005/2006, a segunda edição do Exame Nacional de Língua Portuguesa, o presente estudo de caso procura conhecer as representações e expectativas dos alunos e professores acerca da prova de avaliação sumativa externa, analisar as classificações de exame obtidas pelos alunos, e identificar possíveis consensos e contradições entre o que se pretende que seja, no discurso oficial, e o que parece ser, na realidade, o processo de avaliação sumativa externa.

O estudo contou com a participação das professoras de Língua Portuguesa e dos alunos das seis turmas de 9º ano de escolaridade da escola em questão. Recolheram-se dados de natureza mista, quantitativa e qualitativa, através de questionários, entrevistas semi-estruturadas, consulta de pautas de avaliação, bem como a análise detalhada do conteúdo da prova de exame.

Os resultados do estudo apontam para a existência de contradições entre o plano das intenções e a prática: o Exame Nacional de Língua Portuguesa é pouco certificativo, a sua função reguladora é, cumulativamente, condicionadora e limitativa de práticas e, tal como tem sido concebido, o processo de avaliação sumativa externa no final do 3º ciclo do ensino básico pouco pode contribuir para a melhoria das aprendizagens.



**TITLE:** *Consensus and contradictions around teaching, learning and the external assessment in Portuguese Language the 9th grade: a case study*

**KEYWORDS:** Summative external assessment; Skills in L1; L1 curriculum; L1 teaching and learning; students' representations; teachers' representations and practices.

## ABSTRACT

The implementation of the process of external assessment in Portuguese Language, at the end of the 9th grade has been officially supported on the account that it serves three main purposes: the certification of the knowledge and skills acquired by students; the regulation of educational practices; and the promotion of sustained improvement of learning.

By focusing on the second edition of the National Examination of Portuguese Language which took place at the end of the school year 2005/2006, the present study aims to: (a) uncover the students' and teachers' representations of, and expectations about the external evaluation examination; (b) analyse and discuss the students' results on the exam; and (c) identify possible consensus and contradictions between the official discourse and what the process of external evaluation seems to be in reality.

The study was conducted with the teachers and students of the 9th grade in a school in the city of Évora, Portugal. Multiple sources of quantitative and qualitative data were used for the purpose of data collection. These included questionnaires, semi-structured interviews and the published results of the examination, along with a detailed analysis of the Portuguese language test.

The findings of the study point to the existence of contradictions between the official rhetoric and the real effects of the national examination on the teaching and learning process: in its current format, the process of external assessment at the end of the 9<sup>th</sup> grade fails to serve the purposes of certification, imposes a number of limitations on teachers' practices and falls short of contributing positively to the improvement of learning.

# ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros.....	ix
Índice de Figuras.....	x
<b>I - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1. Nota de Abertura.....	1
2. Relevância do Estudo.....	2
3. Objecto do Estudo.....	5
4. Organização do Trabalho.....	6
<b>II - LINHAS DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>8</b>
1. Da Correção à Adequação: a Competência Comunicativa.....	9
2. Recepção, Produção e Explicitação: Três Modalidades, Três <i>Gramáticas</i> .....	11
3. Exclusão e Solidariedade Linguísticas: Modalidades do Oral e do Escrito.....	13
4. Do Programa de Língua Portuguesa às Competências Essenciais do Currículo: Continuidade e Ruptura.....	15
5. Do Ensino à Aprendizagem em Língua Portuguesa.....	21
6. As Provas de Exame Nacional de Língua Portuguesa: Provas Iguais, Resultados Diferentes?.....	25
<b>III – EM BUSCA DE CONSENSOS E CONTRADIÇÕES: O ESTUDO DE CASO.....</b>	<b>34</b>
1. Objectivos do Estudo.....	34
2. Opções Metodológicas.....	34
3. Estratégia de <i>Estudo de Caso</i> .....	35
4. Caracterização do Caso e Participantes.....	39
5. Procedimentos de Recolha e Análise de Dados.....	40
5.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	42
5.1.1. As Pautas de Avaliação Final.....	42
5.1.2. O Questionário.....	42

5.1.3. O Exame Nacional de Língua Portuguesa (9º Ano, 2006).....	44
5.1.4. As Entrevistas.....	45
5.2. Procedimentos de Análise de Dados.....	50
5.2.1. A Análise Estatística.....	50
5.2.2. A Análise Documental.....	53
5.2.3. A Análise de Conteúdo.....	54
<b>IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>57</b>
<b>1. Das Representações de Professoras e Alunos da Prova de Avaliação Sumativa Externa.....</b>	<b>58</b>
<b>2. Das Expectativas de Professoras e Alunos quanto ao Conteúdo do Exame....</b>	<b>65</b>
<b>3. Da Prova Realizada.....</b>	<b>70</b>
3.1. O Grupo I.....	70
3.2. O Grupo II.....	73
3.3. O Grupo III.....	75
<b>4. Da Distância entre <i>Prova Esperada</i> e Prova Realizada.....</b>	<b>78</b>
<b>5. Das Diferenças entre Classificações de Frequência e Classificações de Exame.....</b>	<b>79</b>
5.1. Língua Portuguesa e Matemática.....	80
<b>6. Das Possíveis Explicações.....</b>	<b>82</b>
<b>7. De Contradições e de Consensos no Processo de Avaliação Sumativa Externa.....</b>	<b>88</b>
7.1. Uma Prova Certificativa de Aprendizagens?.....	89
7.2. Um Instrumento de Regulação das Práticas?.....	91
7.3. A Promoção da Melhoria Sustentada das Aprendizagens?.....	93
<b>V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
<b>1. Principais Conclusões.....</b>	<b>95</b>
<b>2. Limitações do Estudo.....</b>	<b>97</b>
<b>3. Implicações e Linhas para Futuras Investigações.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>101</b>

<b>ANEXOS.....</b>	<b>108</b>
Anexo 1 — Pedido de colaboração à escola para realização de trabalho de investigação com indicação de parecer favorável da parte do Conselho Executivo da escola	
Anexo 2 — Pedido de colaboração aos encarregados de educação dos alunos participantes na investigação	
Anexo 3 — Enunciado da prova de Exame nacional de Língua Portuguesa, 2006, 1ª chamada	
Anexo 4 — Questionário sobre grau de satisfação e auto-avaliação de competências em Língua Portuguesa	
Anexo 5 — Guião das entrevistas a alunos e a professores	
Anexo 6 — Protocolos A3 e P3	

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I: Distribuição de tempos lectivos pelos vários <i>domínios</i> e actividades, determinada a partir da proposta de “gestão global” do <i>Programa de Língua Portuguesa</i> (Ministério da Educação, 1991, p. 56).....	20
QUADRO II: <i>Médias de nível</i> das classificações de frequência e de exame, em Língua Portuguesa (9º ano), nacional, no distrito de Évora e no concelho de Évora, em 2005 e 2006 (Júri Nacional de Exames, 2005, 2006).....	27
QUADRO III: Itens de compreensão literal e de compreensão inferencial nas provas de exame de Língua Portuguesa de 2005 e de 2006.....	32
QUADRO IV: Uma escola, seis turmas de 9º ano, três professoras de Língua Portuguesa...	39
QUADRO V: Procedimentos de recolha e análise dos dados.....	41
QUADRO VI: Quadro-resumo da análise estatística.....	53
QUADRO VII: Língua Portuguesa: resposta cognitiva e resposta afectiva (n = 62).....	59
QUADRO VIII: As competências do currículo: resposta cognitiva e resposta afectiva (n = 62).....	61
QUADRO IX: Compreensão da leitura na prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa (9º ano, 2006).....	72
QUADRO X: Conhecimento explícito da língua na prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa (9º ano, 2006).....	73
QUADRO XI: Expressão escrita na prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa (9º ano, 2006).....	76
QUADRO XII: Diferenças entre Cf e CE em Língua Portuguesa.....	80
QUADRO XIII: Diferenças entre Cf e CE em Matemática.....	81
QUADRO XIV: Leitura - tipos de texto: resposta cognitiva e resposta afectiva (n = 92).....	84
QUADRO XV: Leitura - tipos de texto: resposta cognitiva; resultados da aplicação do teste de comparação múltipla de médias – teste Scheffé (n = 92).....	85
QUADRO XVI: Leitura - tipos de texto: resposta afectiva; resultados da aplicação do teste de comparação múltipla de médias – teste Scheffé (n = 92).....	86
QUADRO XVII: Conhecimento explícito da língua - conteúdos esperados e conteúdos testados: resposta cognitiva (n = 79) e resposta afectiva (n = 81).....	87
QUADRO XVIII: Escrita – tipos de texto: resposta cognitiva (n = 87) e resposta afectiva (n = 80).....	88
QUADRO XIX: Evolução das classificações em Língua Portuguesa: da frequência à final, passando pelo exame (n = 117).....	90
QUADRO XX: Evolução das classificações em Matemática: da frequência à final, passando pelo exame (n = 117).....	90

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Um projecto de investigação desenvolvido em três fases.....	6
<b>Figura 2.</b> Proposta de “gestão global” (adaptado) do <i>Programa de Língua Portuguesa</i> (Ministério da Educação, 1991, p. 56).....	19
<b>Figura 3.</b> Representação esquemática do estudo de caso e da interligação entre os vários intervenientes (as várias <i>unidades de análise</i> ).....	38
<b>Figura 4.</b> Percentagem de alunos por nível de classificação em Língua Portuguesa (Cf e CE) na escola em estudo, no ano lectivo 2005/2006 (n = 117).....	79
<b>Figura 5.</b> Percentagem de alunos por nível de classificação em Matemática (Cf e CE) no ano lectivo 2005/2006 (n = 117).....	81

# I - INTRODUÇÃO

## 1. Nota de Abertura

### Viagem

Aparelhei o barco da ilusão  
E reforcei a fé de marinheiro.  
Era longe o meu sonho, e traiçoeiro  
O mar...  
(Só nos é concedida  
Esta vida  
Que temos;  
E é nela que é preciso  
Procurar  
O velho paraíso que perdemos.)

Prestes, larguei a vela  
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.  
Desmedida,  
A revolta imensidão  
Transforma dia a dia a embarcação  
Numa errante e alada sepultura...  
Mas corto as ondas sem desanimar.  
Em qualquer aventura,  
O que importa é partir, não é chegar.

- Miguel Torga

Não se estranhe este início de dissertação. Ele constitui apenas uma espécie de indicador do espírito que conduziu esta nossa, também, *viagem* e de organizador prévio do relato das *escalas* que nela fomos fazendo.

Iniciar uma investigação é como iniciar uma *qualquer aventura*: prepara-se o *barco da ilusão* (a ideia) e fortalece-se a *fé de marinheiro* (a esperança de descobrir a solução para um problema); mas está-se ciente de que é *traiçoeiro o mar* (a investigação pode, ao invés de fornecer respostas, lançar ainda mais dúvidas...).

E assim se diz *adeus ao cais*: atentos aos sinais, de sentidos despertos, mantendo um espírito de abertura.

Afinal, a *revolta imensidão* pode *transformar dia a dia a embarcação* (há que contar sempre com o imprevisto, com os novos caminhos que podem abrir novas perspectivas à investigação, conduzindo-a por vias inesperadas). Mas, mesmo assim, é necessário *cortar as ondas sem desanimar*. Porque *o que importa é partir, não é chegar*.

É que a chegada tornar-se-á muito mais aliciante quando ela constituir um novo ponto de partida...

## 2. Relevância do Estudo

No *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais* (Ministério da Educação, 2001)<sup>1</sup>, a aprendizagem da língua materna aparece definida como sendo “um importante factor de identidade nacional e cultural” (p. 31), prevendo-se para este ciclo de estudos e na disciplina de Língua Portuguesa<sup>2</sup>, como meta, o desenvolvimento nos alunos de competências dos domínios da oralidade (compreensão do oral e expressão oral), da escrita (compreensão e produção) e do conhecimento explícito da língua.

Através do desenvolvimento progressivo destas cinco competências nucleares, que assentam nas várias modalidades verbais que o uso da língua comporta — a compreensão do oral e da leitura (modalidades de recepção), a expressão oral e a expressão escrita (modalidades de produção) e o conhecimento explícito da língua —, com o ensino da língua materna, pretende-se contribuir para o crescimento linguístico que há-de conduzir a um determinado nível de mestria linguística considerado desejável no final da educação básica (Delgado-Martins e Ferreira, 2006; Ferraz, 2007).

Parte-se assim do princípio de que “a proficiência linguística, nas suas diversas componentes, é o grande factor de sucesso, escolar e social, do indivíduo e que é função da escola promover esse mesmo sucesso” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 101).

Trata-se, aliás, de um princípio, cuja dimensão, arriscar-nos-emos a dizer, assume contornos de universalidade: entre as necessidades educativas básicas definidas na *Declaração mundial sobre educação para todos* (UNICEF, UNESCO, PNUD e Banco Mundial, 1990), a leitura, a escrita e a expressão oral aparecem definidas como

instrumentos de aprendizagem essenciais (...) necessários aos seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade das suas vidas, tomar decisões fundamentadas e prosseguir a sua aprendizagem. (pp. 10-11)

No recente Debate Nacional sobre Educação (Azevedo, 2007), promovido pela Assembleia da República, conjuntamente com o actual Governo, e organizado pelo

---

<sup>1</sup> Doravante referenciado, abreviadamente, como *Currículo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2001).

<sup>2</sup> Não é indiferente a utilização que, ao longo do texto, fizemos dos termos *Língua Portuguesa*, *Português* e *língua materna*. A designação *Língua Portuguesa* refere-se especificamente ao nome da disciplina que consta no plano de estudos do 3º ciclo do Ensino Básico; quanto aos restantes termos, utilizámo-los para nos referirmos, genericamente, à disciplina escolar e às áreas científicas que se dedicam a questões relacionadas com o estudo do Português como língua materna.



Conselho Nacional de Educação, o domínio da língua portuguesa é considerado “imprescindível, sem o qual não só não será possível exercer-se a cidadania, mas se é excluído dos direitos fundamentais” (p. 33) e aparece referido como um dos oito “saberes e competências que serão necessários para o cidadão do século XXI” (p. 47).

Não admira, portanto, que o ensino desta disciplina assuma uma posição de particular relevância no plano de estudos previsto para o 3º ciclo do ensino básico. Constituem manifestações desse estatuto privilegiado, a que apenas a Matemática se equiparará, factos como os que a seguir se enumeram: a Língua Portuguesa é uma das disciplinas com maior carga horária semanal; assume-se a sua aprendizagem como uma competência geral de transversalidade disciplinar; e, desde o ano lectivo de 2004/2005, é sujeita a processo de avaliação externa através de prova de exame nacional, a realizar no final do 9º ano.

Todavia, não obstante esse estatuto privilegiado, é frequente apontarem-se deficiências no ensino e no desempenho dos alunos em Português no final do ensino básico e “são muitas as vozes que se levantam a dar conta de que muita coisa vai mal no ensino e na aprendizagem da Língua Materna” (Ferraz, 2007, p. 13).

Refira-se, por exemplo, que, há não muito tempo, em *Avaliação integrada das escolas. Relatório nacional*, a Inspeção-Geral da Educação (2002) alertava para o facto de cerca de 21% dos alunos que terminavam o ensino básico o fazerem sem aprovação a língua materna, o que implicava um domínio insuficiente das competências linguísticas básicas.

Daqui decorrem consequências negativas com repercussões a curto, médio e longo prazo: desde logo, o restante percurso escolar destes alunos é afectado (Amor, 2004); por outro lado, sendo o domínio destas competências essencial para aceder à informação e transformá-la em conhecimento, ser excluído desse acesso constitui um entrave ao desenvolvimento individual e colectivo (Sim-Sim e Silva, 2006).

Estudos realizados a nível nacional, como *A literacia em Portugal, resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (1996), promovido pelo Conselho Nacional de Educação e pela Fundação Calouste Gulbenkian, ou a nível internacional, como o *PISA – Programme for the international student assessment* –, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2002, 2003), ao alertarem para baixos níveis de literacia no final da escolaridade obrigatória.

Também as classificações no Exame Nacional de Língua Portuguesa para os alunos de 9º ano, realizada, como já se referiu, pela primeira vez em 2005, revelaram que, de

uma taxa de aprovação de 77% na primeira edição da prova, se passou a 54% de classificações positivas, em 2006 (Diário Digital/Lusa, 2006, 12 de Julho).

Todos estes factos parecem confirmar o quadro que temos vindo a traçar “de que muita coisa vai mal” (Ferraz, 2007, p. 13) e retiram alguma subjectividade a afirmações frequentes do senso comum, oriundas de dentro e de fora da Escola, como as de que *os alunos não sabem ler, nem escrever, nem falar...*

Esta situação é mesmo assumida ao nível do discurso oficial e várias medidas de iniciativa governamental, definidas como *desígnios nacionais*, têm sido tomadas no sentido de melhorar o *status quo*.

Entre as mais recentes, conta-se o Plano Nacional de Leitura, que tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus. (...) [O Plano] Constitui uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar. (Alçada, 2006, p.1)

O Despacho nº 546/2007 de 11 de Janeiro do Ministério da Educação cria o Programa Nacional de Ensino do Português com vista à

melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa (...) [,] valorização das competências dos professores desta área disciplinar [e] em reforço da premência da tomada de medidas urgentes que melhorem os desempenhos dos alunos em competências referentes ao domínio da língua materna. (p. 899)

Para 2007, anunciou-se um conjunto de *Medidas para o ensino do Português* (Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007), salientando-se que

a prioridade dada a esta matéria justifica-se pelo papel determinante do domínio e conhecimento da língua materna quer numa perspectiva de participação e cidadania, quer numa perspectiva de futura contribuição qualificada dos alunos que todos os anos frequentam as escolas, para o desenvolvimento do país. (p. 1)

Múltiplos, de ordem e peso variados, hão-de ser os factores a contribuir para o estado de coisas que acabámos de descrever, que poderemos classificar de enorme acuidade e

que não deixará ninguém indiferente, sobretudo quando se é professor da disciplina. Por isso, além do interesse que a temática nos suscita, somos também *parte interessada* e daí a opção pelo tema, de cujo estudo se apresenta aqui o relatório da dissertação, realizado para o Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica.

### 3. Objecto do Estudo

Parece-nos evidente que apostar num ensino de qualidade justifica a realização de estudos que:

- contribuam para a compreensão dos desempenhos dos alunos em situações de avaliação externa: dela surgirão “indicações importantes sobre as aprendizagens dos examinandos e sobre a situação do ensino e aprendizagem tanto na globalidade do país, como localmente, ao nível da escola” (Gabinete de Avaliação Educacional, 2006, p. 5);
- permitam reflectir sobre as concepções manifestadas pelos docentes ao nível das opções na gestão do currículo e nas práticas pedagógicas que levam a cabo (Lobo, 2001), visto que, segundo Alarcão e Tavares (2003), o “conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, valores, concepções, níveis de desenvolvimento, aspirações, potencialidades, atitudes, limitações)” (p. 150) deve constituir uma das componentes a incluir num programa de supervisão que se pretende de valorização da pessoa e “da aprendizagem experiencial, da reflexão sobre a prática e para a prática” (p. 153).

Partindo destes pressupostos, pretendíamos, com este estudo, perceber o que revelavam os desempenhos dos alunos na prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa e em que medida poderiam esses desempenhos ser associados a representações e a expectativas que professores e alunos tinham da prova; pretendíamos também analisar os efeitos que a existência de uma prova de avaliação sumativa externa no final do 3º ciclo do ensino básico provocaria ao nível e das práticas implementadas em sala de aula pelos professores, bem como ao nível das classificações dos alunos; por fim, era nossa intenção compreender em que medida se cumpriam, no terreno, os objectivos que, oficialmente, se invocam para legitimar uma prova deste teor.

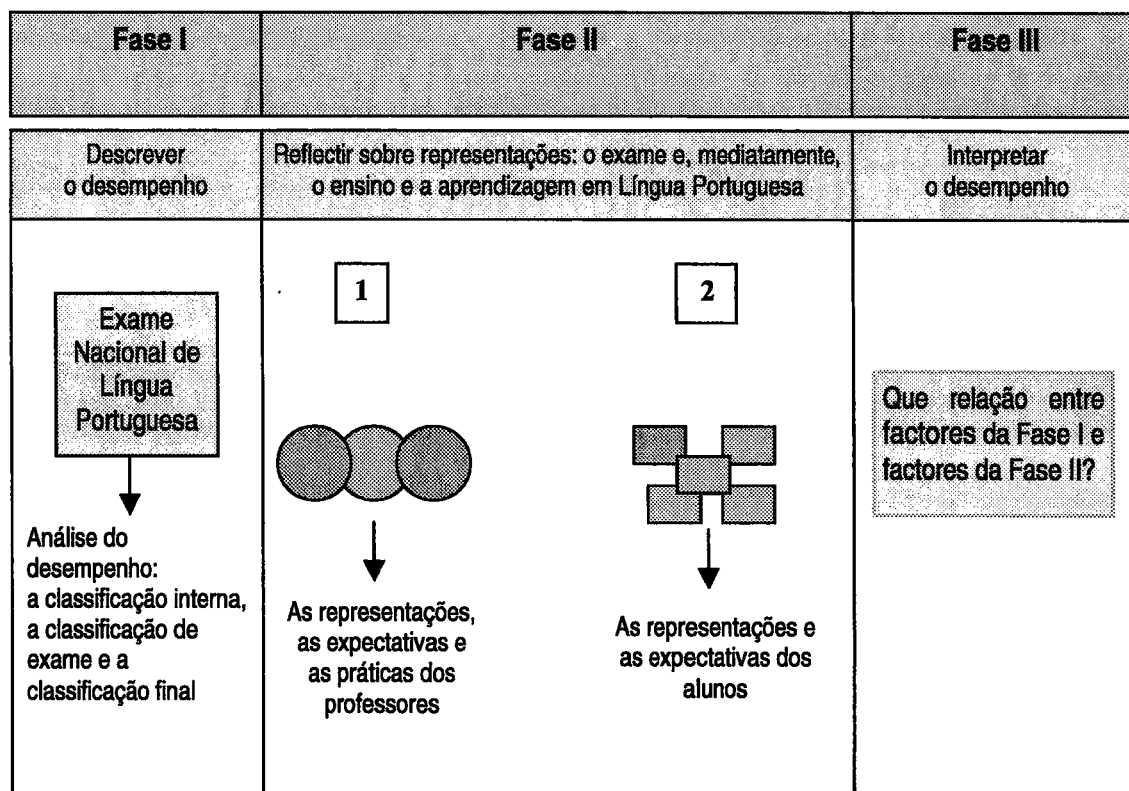
Para a consecução destes objectivos, optámos pela realização de um estudo de caso, centrado numa escola da cidade de Évora. Duas ordens de razões motivaram essa opção: por um lado, o interesse em estudar de forma mais aprofundada o modo como

decorreria o processo de avaliação externa uma escola pertencente a um distrito que, na primeira edição do Exame Nacional de Língua Portuguesa, obtivera os melhores resultados a nível nacional; por outro, a conveniência resultante do nosso conhecimento da região, aspecto que contribuiria para um melhor enquadramento do caso em estudo e para uma maior facilidade de acesso aos dados que recolheríamos para o efeito.

#### 4. Organização do Trabalho

Por *trabalho*, entenda-se, neste contexto, não apenas o relatório da dissertação que agora apresentamos, mas também o desenho da investigação que a ele conduziu.

Como se deixa representado na Figura 1, o processo de investigação pressupôs, no seu todo, um desenvolvimento numa estrutura trifásica, correspondendo as Fases I e II a momentos da investigação em que foi necessário, utilizando as palavras de Altet (2000), “isolar elementos para compreender a realidade” (p. 153); na Fase III, por seu lado, adoptou-se uma perspectiva que aquela autora apelida de “convergência das divergências” (p. 153).



**Figura 1.** Um projecto de investigação desenvolvido em três fases

Assim, a Fase I consistiu numa descrição dos desempenhos dos alunos na prova de exame: consensos ou contradições entre classificações no exame e classificações internas?

Seguiu-se o estudo das concepções de professores e alunos relativamente à prova de exame de Língua Portuguesa: que consensos/contradições no discurso de uns, de outros, e de uns relativamente aos outros? — Fase II.

Por fim, a Fase III, que, ao contrário do que talvez fosse expectável, foi não o momento das conclusões, mas o tempo propício para múltiplas interrogações que conduziram a outras tantas reflexões. Tratava-se de procurar evidências que ajudassem a cruzar resultados decorrentes das duas primeiras fases, tentando estabelecer possíveis relações: seriam os dados obtidos na Fase I de algum modo determinados pelos factores apontados na Fase II? De que forma teriam as concepções de alunos e de professores afectado os desempenhos no exame? O que predominaria ao longo da investigação: os consensos ou as contradições?

Espelhando o percurso da investigação assim desenhado, organizámos este relatório em cinco partes: após este primeiro momento, em que explicitámos as motivações por detrás da opção pela temática que escolhemos investigar, numa segunda parte, caracterizamos as grandes linhas de fundamentação teórica que nortearam o nosso projecto; na terceira, referimo-nos aos objectivos do estudo e às opções metodológicas: a abordagem utilizada, a estratégia seguida, a caracterização do caso e os participantes, os procedimentos de recolha e análise de dados; na quarta parte, apresentamos e discutimos os resultados provenientes de múltiplas fontes, procedendo a uma análise sistémica, numa perspectiva que Altet (2000) define como sendo a de “reunir para compreender a complexidade” (p. 153); finalmente, em jeito de conclusão, damos conta das principais tendências que foi possível detectar, em resultado do cruzamento dos vários resultados que obtivemos.

## II - LINHAS DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico do projecto que aqui se apresenta baseou-se na revisão de literatura considerada relevante para o estudo. Na sua apresentação, utilizámos um critério temático, abordagem que nos pareceu a mais indicada para, de algum modo, podermos enquadrar teoricamente a complexidade característica deste (ou de qualquer outro) acto educativo.

Descrever aquilo que designamos como o ensino e a aprendizagem de Português implica ter em conta que se trata de um processo de natureza holística, sendo, por isso, inevitável a convocatória de um conjunto de temáticas do âmbito da Metodologia do Ensino/Didáctica do Português que, pensamos, poderiam contribuir para a compreensão da multiplicidade de aspectos a observar.

Dito de outro modo e utilizando a imagem de Dabène (citado por Amor, 2002), foi necessário invocar uma *constelação didáctica* para que, dessa forma, e ainda de acordo com o mesmo autor, pudéssemos enfatizar não apenas o papel dos conteúdos a ensinar e das disciplinas científicas que constituem a fonte de qualquer didáctica específica, mas também dos contextos (educativo e social), das representações e das práticas.

Na mesma linha de pensamento, Neto (2003) refere-se à(s) Didáctica(s) “como espaço integrador de saberes, mas uma integração reconstruída, uma produção nova” (p. 562) e inscreve na sua agenda

acções como a de consolidar marcos teóricos mais consistentes e, sobretudo, gerar uma investigação capaz de atenuar o fosso ainda existente entre a produção teórica, visando não tanto o desenvolvimento de ideias gerais sobre o ensino e a aprendizagem, mas a compreensão e a melhoria das práticas de ensino efectivas. (p. 563)

Foi também esse o rumo que traçámos para o enquadramento teórico da nossa investigação, ao pretendermos que ela se insira numa linha de estudos que, de acordo com Dionísio e Castro (2005), apresentam como objectivo fulcral a análise dos

significados pedagógicos, culturais e sociais das diferentes formas de entender e praticar contemporaneamente o ensino do Português, através do exame dos sistemas de valores que participam na sua (re)configuração. (p. 10)

Numa tentativa de acompanhar esse processo, dinâmico e complexo, de *(re)configuração das formas de entender e praticar o ensino do Português*, traçámos um itinerário que procurou observar o grau de coerência entre vários intervenientes nesse percurso.

Começámos por nos referir às questões da Metodologia do Ensino/Didáctica do Português, enquanto disciplina com identidade e objecto próprios e também enquanto espaço multidisciplinar, pelo relacionamento constante que mantém com áreas do saber que lhe são afins, como a Linguística, os Estudos Literários, a Psicologia ou as Ciências da Educação (Castro, 1995). Em seguida, dada a sua intenção reguladora, passámos à análise dos textos programáticos. Detivemo-nos depois ao nível das práticas levadas a cabo pelos professores. A derradeira escala, dedicámo-la ao processo de avaliação externa que, desde 2005, é aplicado em Língua Portuguesa, no 9º ano.

Estes foram os motivos que nos levaram a optar pelo estudo destas cinco “formas de entender e praticar o ensino do Português” (Dionísio e Castro, 2005, p. 10). Apesar de, por mera questão organizativa, as apresentarmos separadamente, elas só farão sentido se contribuírem para uma visão do todo, de que não pretendemos abdicar, tanto mais que só essa perspectiva de conjunto poderá dar conta da totalidade sistémica do processo (Neto, 2003).

Não sendo um caminho fácil de palmilhar, será, antes, uma “long and winding road” (Lennon e McCartney, 1970), o que, neste percurso, se tornou interessante observar é que à reconfiguração corresponde sempre uma reconstrução, e que, como tivemos já oportunidade de frisar noutra contexto, também aqui, cada ponto de chegada parece constituir novo momento de partida, reiniciando-se o ciclo em cada uma das escalas.

### **1. Da Correção à Adequação: a Competência Comunicativa**

Cabe à Didáctica do Português, de acordo com Amor (2004), um “papel orientador e regulador das práticas” (p. 9), visto tratar-se de uma disciplina que focaliza a sua atenção nos

saberes e saberes-fazer específicos (...) inscritos em actos de ensino e aprendizagem, no contexto escolar formal, (...) [e que] se caracteriza por uma matriz (...) que articula e unifica objectos/objectivos fundamentais (por exemplo, nas últimas décadas, o desenvolvimento da competência comunicativa ou, noutros termos, a produção e a recepção dos discursos orais e escritos). (Amor, 2002, p. 7)

Este nível, dos *objectos/objectivos fundamentais* do ensino de língua materna, constitui hoje uma área onde imperam os consensos: pretende-se o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (por exemplo, Amor, 2002, 2003; Castro, 1995, 2005; Conselho da Europa, 2002; Dionísio, Bastos, Passos e Pimenta, 2005; Figueiredo, 2005; Lobo, 2001; Lomas, 2003; Lomas, Osoro e Túson, 2003), ou seja, o desenvolvimento de capacidades “para compreender e produzir enunciados *adequados* a intenções *diversas* de comunicação em contextos comunicativos heterogéneos” (Lomas, 2003, p. 17).

De entre vários modelos descritivos dos componentes da competência comunicativa encontrados na literatura, destacamos a proposta de Lomas (2003) por nos parecer a mais englobante. Segundo este autor, a competência comunicativa adquire-se quando se possui um “conjunto de conhecimentos, destrezas e normas”, imprescindíveis para um “comportamento comunicativo não só *correcto*, mas também, e sobretudo, *adequado* às características do contexto e da situação em que tem lugar o intercâmbio comunicativo” e inclui uma competência linguística ou gramatical; uma competência sociolinguística; uma competência textual; uma competência estratégica. A este leque, Lomas acrescenta ainda, “pelo seu significado pedagógico especial” (pp. 18-19), uma competência literária e uma competência semiológica.

Também a propósito do conceito de competência comunicativa, Castro (1995, 2005) refere tratar-se de um factor que contribuiu para que uma determinada visão da educação linguística, qualificada pelo autor de redutora e que assenta no paradigma da correcção, fosse superada, passando a adoptar-se a perspectiva de muitos linguistas, segundo a qual, de acordo com Delgado-Martins e Ferreira (2006), a língua é encarada como “algo que está em contínua evolução como consequência do uso que dela fazem os seus falantes” (pp. 15-16).

Daí assumir-se que usos linguísticos e contextos de realização devam ser entendidos como planos indissociáveis (Castro, 1995) e que, com o ensino da língua materna, se pretenda contribuir para “o domínio das destrezas linguísticas mais habituais (escutar, falar, ler, entender, escrever) na vida das pessoas, (...) nas diversas situações e contextos de comunicação” (Lomas, 2003, p. 15) de forma a garantir “ao indivíduo o uso estratégico da língua em situação” (Amor, 2003, p. 19).

De igual modo, nas orientações fornecidas pelo *Quadro europeu comum de referência para as línguas* com vista à definição de programas de línguas, de linhas curriculares e de perfis de competências dos utilizadores/aprendentes, documento



elaborado pelo Conselho da Europa (2002) com o objectivo de se conseguir uma “harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa” (p. 7), se preconiza uma “abordagem linguística orientada para a acção”, precisando-se que competência comunicativa é aquilo que permite “a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (p. 29).

A mesma linha de conceptualização da educação linguística pode encontrar-se no projecto de investigação *Português 2002*, da responsabilidade da Associação de Professores de Português, onde se defende que

a escola deve proporcionar [aos alunos] o desenvolvimento da competência comunicativa e instrumental da língua. Compete-lhe fazer com que sejam capazes de exprimir o que pensam, o que sentem, o que sabem, adequando o discurso ao contexto, aprendendo a usar a língua como meio de adquirir conhecimento, compreendendo-a na sua dupla especificidade de instrumento de comunicação e de interpretação do real. (Lobo, 2002, p. 29)

## **2. Recepção, Produção e Explicitação: Três Modalidades, Três Gramáticas**

A competência comunicativa é activada mediante o desempenho de múltiplas actividades verbais que o uso da língua comporta, reflexo de capacidades como o reconhecimento, a produção e a elaboração e que, por sua vez, “derivam da organização e funcionamento da mente humana” (Sim-Sim *et al.*, 1997, p. 12).

Fala-se, então, em processos de reconhecimento, percepção ou recepção, que consistem na atribuição de significados a cadeias linguísticas; em processos de produção, ou seja, a enunciação ou a realização de cadeias linguísticas dotadas de significado; e em processos de elaboração ou explicitação, que se referem à sistematização e consciencialização do conhecimento que um utilizador detém da língua (Delgado-Martins, 1992; Sim-Sim *et al.*, 1997). O *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (Conselho da Europa, 2002) refere-se ainda a um processo de interacção, visto que “aprender a interagir inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados” (p. 36), e a um processo de mediação, para as actividades linguísticas de interpretação e de tradução, que, “ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades” (p. 36).

São estes processos que devem conduzir à definição das experiências de aprendizagem levadas a cabo na aula de língua e que passam pelo treino das

modalidades de recepção, o ouvir e o ler, das modalidades de produção, o falar e o escrever, e, por fim, da capacidade de elaboração, que se revela ao nível do conhecimento explícito da língua (Delgado-Martins, 1992; Delgado-Martins e Ferreira, 2006; Sim-Sim *et al.*, 1997). É partindo deste esquema que Sim-Sim *et al.* (1997) se referem a

cinco competências nucleares a desenvolver na área curricular da língua materna: a compreensão do oral e a leitura, a expressão oral e a expressão escrita, e o conhecimento explícito, que alimenta especificamente cada uma das quatro outras competências. (p.12)

Definindo *competência* como um “saber-em-uso”, que advém das capacidades de reconhecimento, produção e elaboração, a que já aludimos, e que requer “treino e ensino formal” (p. 12), Sim-Sim *et al.* (1997) advogam que o grau de mestria linguística de cada um é determinado pelo nível atingido naquelas cinco competências: a compreensão do oral, “competência responsável pela atribuição de significado a cadeias fónicas produzidas de acordo com a gramática de uma língua” (p. 26); a leitura, “o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (p. 27); a expressão oral, “capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática de uma língua” (p. 28); a expressão escrita, que “consiste no processo complexo de produção de comunicação escrita” (p. 29); e o conhecimento explícito, entendido como sendo “a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua” (p. 30).

Relativamente a este conjunto de modalidades verbais, argumenta-se, por um lado, que é conveniente manter a sua distinção: além de, como já referimos, resultarem de processos distintos, “a que podem corresponder gramáticas diferentes” (Delgado-Martins e Ferreira, 2006, p. 37), é importante ainda salientar que vários autores (Amor, 2003; Colomer, 2003; Delgado-Martins, 1992; Ferraz, 2007; Sim-Sim *et al.*, 1997) distinguem, para a apropriação linguística, entre modalidades que resultam de um processo de aquisição — as específicas do oral —, e modalidades que, por envolverem a escrita, exigem um processo de aprendizagem, o contacto com documentos escritos e uma escolaridade formal: a leitura e a expressão escrita.

Trata-se de uma oposição muito próxima da separação conceptual levada a cabo por Vygotsky entre *conceitos espontâneos* e *conceitos científicos*. Às competências associadas às modalidades do oral, porque adquiridas natural e espontaneamente, fruto de uma prática quotidiana, corresponderiam os conceitos espontâneos; e, por carecerem

de interação e cooperação com outros sujeitos (o professor, nomeadamente), ou, se quisermos, de aprendizagem formal, às modalidades específicas do escrito corresponderiam os conceitos científicos. Os primeiros fornecem os alicerces para a construção dos segundos, que, por sua vez, constituem o motor de uma consciência reflexiva, configurando-se a Escola como o espaço e o tempo propícios à construção de processos psicológicos gradualmente superiores (Fontes e Freixo, 2004; Neto, 1998).

### **3. Exclusão e Solidariedade Linguísticas: Modalidades do Oral e do Escrito**

Não se depreenda do que ficou exposto que, devido a essa distinção, trazer as modalidades do oral para a aula de língua materna constituiria tarefa redundante. O mesmo poderia, aliás, depreender-se relativamente às modalidades do escrito, uma vez que, a partir do momento em que se *soubesse* ler e escrever, deixaria de fazer sentido um plano de estudos em língua materna assente no desenvolvimento da competência comunicativa.

É por isso que Ferraz (2007) lembra que os professores de Língua Portuguesa “ouviram já a alunos do 3º ciclo, ou a outros, a pergunta: para que servem estas aulas se já sabemos falar, ler e escrever?” (p. 23). A resposta a esta questão parece estar nas seguintes palavras de Fonseca (citada por Amor, 2003), ao defender que, na aula de Português, se deve assegurar que

a aquisição e o aperfeiçoamento das várias competências inerentes à prática da língua se processem no espaço-aula com características que se diferenciem das que tem a aquisição não programada dessas competências no âmbito da prática habitual e quotidiana da língua. Por outras palavras: a aula de língua materna não é «mais um» lugar em que se realiza a actividade linguística, é um espaço específico de consciencialização e treino intencional dessa actividade. (p. 13)

Só criando esse espaço destinado à consciencialização e ao treino intencional da actividade linguística (Fonseca, citada por Amor, 2003) se conseguirá “dar sentido às aprendizagens” (Ferraz, 2007, p. 23) dos alunos. Daí que, no *Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem. Volume II. Ensino básico. 3º ciclo* (Ministério da Educação, 1991)<sup>3</sup>, se recomende, em termos de peso relativo, um equilíbrio entre as aprendizagens relacionadas com o ouvir/falar, o ler e o escrever, e se

---

<sup>3</sup> Doravante referenciado, abreviadamente, como *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991)

sugira uma “passagem gradual de um conhecimento empírico, simples e concreto para um conhecimento mais elaborado, complexo e conceptualizado” (p. 10).

No entanto, apesar de se preconizar esse tratamento equilibrado entre os vários *domínios* (o ouvir/falar, o ler e o escrever), é frequente, como se de um qualquer movimento de resistência mais ou menos inconsciente se tratasse, escamotear-se o treino das modalidades do oral.

A causa da escassez de espaço e de tempo que se concede, na prática lectiva, às actividades linguísticas relacionadas com o oral (Amor, 2003; Figueiredo, 2005) pode, justamente, residir na oposição a que fizemos referência no ponto anterior entre o *adquirido* e o *a aprender*. Como possíveis factores responsáveis por esta situação de exclusão linguística, Figueiredo (2005) elenca ainda os seguintes:

a dificuldade em objectivar e avaliar os desempenhos dos alunos; o desconforto dos professores diante do ensino e da avaliação da comunicação oral; a ausência de material didáctico claro; a utilização de métodos de ensino intuitivos; a falta de precisão de definição de objectivos; a confusão entre o oral escolar (...) e o oral em situação escolar. (p. 51)

Assinale-se também que a prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa, realizada no final do ensino básico, contempla unicamente as competências do escrito: a leitura, o conhecimento explícito da língua e a escrita. Poder-se-ão alegar razões de ordem logística para a não sujeição a avaliação externa daquelas competências (não será, certamente, tarefa fácil organizar, por exemplo, a avaliação da expressão oral aos milhares de alunos submetidos a exame). De igual modo, *et pour cause*, neste trabalho, restringimos a nossa atenção às competências sujeitas a prova de exame.

Assim, se, por um lado, e como acabámos de ver, a especificidade de cada uma das modalidades implica que elas sejam objecto de treino particular e equilibrado, por outro, isso não deve inviabilizar um trabalho numa perspectiva intermodal: mesmo quando praticadas autonomamente, há efeitos recíprocos de cada uma delas nas restantes e, em consequência, no desenvolvimento linguístico global dos alunos (Amor, 2003; Delgado-Martins, 1992; Delgado-Martins e Ferreira, 2006; Figueiredo, 2005; Sim-Sim *et al.*, 1997). Assume-se, pois, que, não obstante o treino específico que cada uma requer, as modalidades referidas funcionam como um todo, estabelecendo-se entre elas múltiplas e permanentes inter-relações.

Preconizando-se esta perspectiva de complementaridade, esbate-se uma certa visão dicotómica utilizada frequentemente na apresentação das várias modalidades (o oral

*versus* o escrito; a produção *versus* a recepção; a expressão *versus* a compreensão; a aquisição *versus* a aprendizagem...). Cremos tratar-se de mera *arrumação terminológica* a que correspondem não processos contraditórios, mas antes dimensões linguisticamente solidárias.

Em síntese, e como refere Figueiredo (2005), a missão da didáctica da língua é “contribuir para um ensino e uma aprendizagem da língua cada vez melhores e mais adequados ao mundo complexo, dinâmico e mutante em que vivemos” (p. 15). E, para que tal suceda, a autora propõe que o trabalho em sala de aula se faça no sentido de proporcionar aos alunos a capacidade de relacionamento com a língua enquanto “objecto de conhecimento (aspecto cognitivo)”, enquanto “objecto de fruição (aspecto lúdico-afectivo [e estético, se nos é permitido o acrescento])” e enquanto “objecto de comunicação (aspecto pragmático-social)” (p. 15).

#### **4. Do Programa de Língua Portuguesa às Competências Específicas do Currículo: Continuidade e Ruptura**

Se, como vimos, no que diz respeito às finalidades do ensino e da aprendizagem da língua materna, se regista um alargado consenso, o modo como se planificam essas finalidades, dando-lhes a forma de currículo<sup>4</sup> oficial, constitui um momento de potenciais contradições (Lomas *et al.*, 2003). O facto de se tratar do discurso pedagógico oficial não significa que a isso não deixe de corresponder, simultaneamente, uma visão particular convertida em matéria preceptiva, por força do estatuto que detém:

cada programa ou currículo de Língua e Literatura responde sempre (...) à concepção do planificador sobre o seu ensino (...). Os problemas começam a surgir a partir do momento em que aquilo que é uma visão particular, mais ou menos documentada mas sempre discutível, se converte em matéria preceptiva. (p. 62)

Nesse sentido, Ferraz (2007) lembra que,

quando se publicam programas de Português, há sempre reacções fundamentadas em razões de natureza diversa. Há quem privilegie a leitura do texto literário (...). Outros (...) apontam a necessidade de serem lidos textos de natureza diversa. Há docentes que consideram que a gramática não deve

---

<sup>4</sup> Utilizámos o termo *currículo* como sinónimo de conjunto de aprendizagens e competências definidas a nível institucional, ou seja, por *currículo* entendemos *plano de estudos* (Castro, 1995).

constituir objecto de aprendizagem, surgindo esporadicamente quando seja necessário para explicar a origem de um erro (...). Outros consideram-na essencial para o conhecimento da língua. Há quem defenda que a capacidade de expressão oral não deve ser incluída nos objectivos programáticos, outros... E quando está em causa a indicação de autores, cujos textos devem ser conhecidos pelos alunos, as opiniões disparam em diversas direcções. (p. 67)

A polémica em torno do lugar d' *Os Lusíadas* e, de um modo geral, do texto literário nos novos programas do ensino secundário ou, mais recentemente ainda, a discussão provocada pela TLEBS atestam essa quebra de consenso e revelam aquilo que Dionísio e Castro (2005) designam de “enorme sensibilidade educacional, cultural e política das questões relativas ao ensino da língua portuguesa” (p. 7).

No entanto, dada a sua intenção reguladora de acções pedagógicas ao nível das orientações metodológicas, da selecção de conteúdos e da sugestão de modalidades e dispositivos de avaliação, os textos programáticos constituem uma peça fulcral neste sistema, em que os significados pedagógicos se vão reconfigurando. Foi, por isso, nossa intenção recorrer à leitura dos textos cuja finalidade é regular aquilo que acontece no interior da sala de aula, e que, segundo Castro (2005), embora criados extra-escola, configuram universos de referência da prática pedagógica, uma vez que “aquilo que as aulas são é também efeito de uma específica relação dos sujeitos que nelas operam discursivamente com instâncias localizadas para lá das suas fronteiras” (p. 34), operações discursivas que aquele autor apelida de *instituintes*.

O *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991) e o *Currículo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2001) são os dois principais documentos que, à data, regulam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no 3º ciclo do ensino básico<sup>5</sup>. Tratando-se de dois documentos com uma década de diferença, importa perceber como se complementam, que práticas de ensino se estabelecem para a disciplina e que carga reguladora instituem.

Em vigor desde 1991, o *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação) é, seguramente, um caso raro de longevidade no panorama educativo nacional. A

---

<sup>5</sup> A estes dois documentos há que adicionar o estudo *Língua materna na educação básica* (Sim-Sim et al., 1997), bem como a TLEBS (Terminologia linguística para os ensinos básico e secundário), em processo de revisão científica e adaptação pedagógica. Relativamente ao primeiro título, ainda que as suas autoras insistam em afirmar que “não se trata de *novos programas*”, mas “instrumentos de trabalho, pontos de apoio à prática dos professores” (p. 8), o *Currículo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2001) remete inúmeras vezes para essa obra, que foi, aliás, publicada pelo Ministério da Educação, em resultado de um estudo encomendado pelo Departamento de Educação Básica, o que lhe confere um estatuto oficial.

publicação, dez anos depois, do *Currículo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação) veio, segundo Abrantes (s. d.), enquadrar o mais antigo dos textos e não implicou a sua anulação, funcionando antes como parte de um processo que pressupunha

uma transformação gradual do tipo de orientações curriculares formuladas a nível nacional: de programas por disciplina e por ano de escolaridade, baseados em tópicos a ensinar e indicações metodológicas correspondentes, para competências a desenvolver e tipos de experiências a proporcionar por área disciplinar e por ciclo e considerando o ensino básico como um todo. (Abrantes, s. d., parágrafo 3)

Não nos parece exagero afirmar que os dois documentos a que temos vindo a fazer referência têm coexistido pacificamente. Cremos mesmo ser possível afirmar que, apesar dos dez anos que os separam, a finalidade que se preconiza para o ensino e para a aprendizagem da língua materna é, no essencial, a mesma. No *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991), indicam-se “conteúdos relativos aos domínios ouvir/falar, ler e escrever, (...) entendidos numa perspectiva funcional”, aconselhando-se que “a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios” (p. 9); no *Currículo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2001), a finalidade é “garantir (...) o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua” (p. 32).

Em ambos os casos, entende-se a disciplina de Língua Portuguesa como área curricular cuja função é desenvolver nos alunos a competência comunicativa em língua materna, através do treino das competências de recepção (oral e escrita), de produção (oral e escrita) e do conhecimento explícito.

Um olhar mais atento permite, contudo, detectar diferenças. Elas surgem ao nível da nomenclatura usada (o termo *domínios* é substituído por *competências*; o *funcionamento da língua* de 1991 passa a *conhecimento explícito da língua*, em 2001, para dar apenas dois exemplos), da organização e da carga reguladora subjacente aos dois textos.

Sinal dos tempos e de que, de facto, “a competência se torna na palavra nobre da sociedade do conhecimento e da informação” (Pacheco, 2006, p. 265), é curioso referir que o vocábulo *competência* aparece em escassas quatro ocasiões nas cerca de setenta páginas do documento de 1991; pelo contrário, em 2001, analisando apenas a parte do

texto que diz respeito concretamente à Língua Portuguesa, seis páginas, portanto, demos conta de catorze ocorrências.

Quanto à organização, as diferenças acentuam-se: o *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991) inclui a definição dos objectivos, a lista de conteúdos e processos de operacionalização, o peso relativo dos conteúdos nucleares e indicações metodológicas; o *Currículo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2001), nas seis páginas que mais directamente nos dizem respeito, define as cinco competências a desenvolver, os objectivos a perseguir, as metas de desenvolvimento (definidas em termos muito gerais e por ciclo) e um conjunto de dez experiências de aprendizagem (duas para cada competência), pelas quais se considera fundamental que todos os alunos passem. Sobre esta diferença substancial que separa os dois textos, leiam-se as seguintes palavras de Inês Duarte:

os programas da reforma educativa são aquilo que um programa não deve ser. O que está subjacente ao Currículo Nacional do Ensino Básico (...) é que os programas têm de ser textos curtos, apenas com as grandes linhas de orientação, e dar espaço para os professores os gerirem. (Aido e Viegas, 2007, p. 14)

Com efeito, segundo Castro (1995), o *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991) “traduz uma forte intenção reguladora sobre o contexto de reprodução”, caracterizando-se por um “condicionamento forte do texto programático sobre o discurso da aula, pressupondo-se, simultaneamente, uma quase especularidade entre os discursos que o realizam” (pp. 217-218).

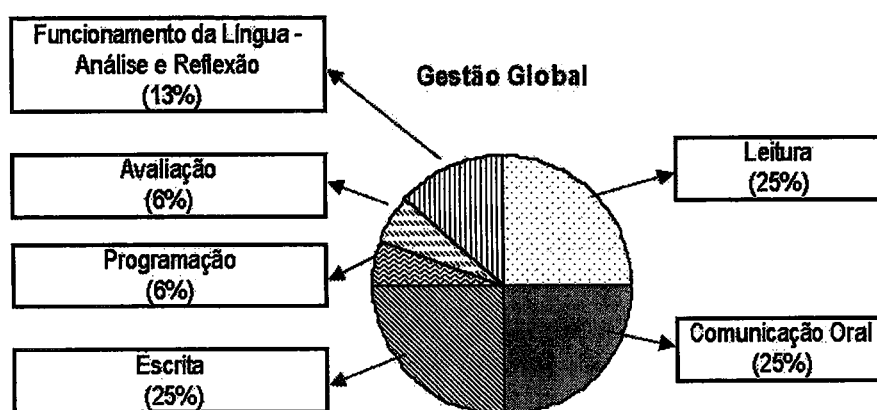
Repare-se como essa *intenção reguladora* no *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991) vai ao ponto de, já o referimos, incluir uma rubrica denominada “Peso relativo dos conteúdos nucleares” (p. 56), onde, através de três gráficos circulares, se indica a importância relativa que deve ser atribuída aos diferentes *conteúdos* que se relacionam com os *domínios* da comunicação oral, da leitura e da escrita. Sugere-se, nomeadamente, que, na comunicação oral, a prioridade seja conferida à *expressão verbal em interacção*; no âmbito da leitura, a *leitura recreativa* suplanta a *leitura orientada* e a *leitura para informação e estudo*; na escrita, deve predominar a *escrita expressiva e lúdica* (para o funcionamento da língua, não se apresenta nenhum gráfico, o que parece indiciar um estatuto diferente).

Um quarto gráfico propõe uma gestão global do programa. O círculo encontra-se dividido em seis parcelas: uma para cada um dos três *domínios*, outra para o funcionamento da língua; as actividades de avaliação e de programação (não se



explicitando o que, naquele contexto, se entende por *programação*, assumimos tratar-se de momentos de negociação entre professor e alunos, pois o texto aponta para a necessidade de estabelecer consensos sobre temas de estudo, obras de leitura integral, projectos a desenvolver, etc.) são contempladas noutras duas parcelas.

Na Figura 2, reproduzimos este gráfico, não resistindo ao exercício de, a partir da área que cada parcela ocupa no círculo, calcular o valor percentual correspondente, que incluímos na Figura, entre parêntesis.



**Figura 2.** Proposta de “gestão global” (adaptado) do *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991, p. 56)

A sua leitura permite-nos concluir que, ao atribuir *fatias* com a mesma área à comunicação oral, à leitura e à escrita, se preconiza um treino equilibrado destes *domínios*; o funcionamento da língua, como a ausência de gráfico próprio já deixara antever, surge claramente subvalorizado (corresponde-lhe, sensivelmente, metade do espaço que é ocupado quer pela comunicação oral, quer pela leitura, quer pela escrita).

Com o intuito de descobrir como se planificaria um ano lectivo em Língua Portuguesa que espelhasse a sugestão do Programa, levámos os cálculos mais longe, procurando determinar quantos tempos lectivos seriam dedicados a cada um dos domínios propostos, pois sabe-se que

as aulas de língua apresentam características relacionadas com a gestão do tempo que as distinguem de aulas de outras disciplinas: em grau possivelmente superior ao que aí acontece, os tipos de actividades desenvolvidas (práticas de compreensão, de produção, oral e escrita, de análise da gramática dos textos e da língua) levam à constituição de subunidades de tempo relativamente

autónomas que, por sua vez, se revertem em práticas comunicativas específicas.

(Castro, 1995, p. 58-59)

Assim, estimando que, durante um ano lectivo, sejam leccionados entre 50 a 60 tempos lectivos de 90 minutos, ou seja, entre 100 a 120 aulas de Língua Portuguesa, e utilizando o valor das áreas que calculámos a partir do gráfico apresentado no *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991), foi possível chegar a um número de tempos lectivos que, de acordo com aquele esquema, seriam dedicados ao treino dos vários *domínios* (comunicação oral, leitura, escrita), à análise e reflexão sobre o funcionamento da língua, à avaliação e à programação, que apresentamos no Quadro I.

**QUADRO I:** Distribuição de tempos lectivos pelos vários *domínios* e actividades, determinada a partir da proposta de “gestão global” do *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991, p. 56)

	Estimativa de número de tempos lectivos (considerando entre 50 a 60 tempos lectivos de 90 minutos, num ano lectivo)
Comunicação oral	12,5 / 15
Leitura	12,5 / 15
Escrita	12,5 / 15
Funcionamento da língua	6,5 / 7,8
Avaliação	3 / 3,6
Programação	3 / 3,6

Escusando-nos a emitir juízos de valor quanto às implicações da exequibilidade de uma tal gestão, não podemos, ainda assim, deixar de apontar o interesse de que se revestiria uma investigação que procurasse averiguar em que medida se aproximam as práticas levadas a cabo pelos professores de Língua Portuguesa desta proposta de distribuição temporal. O que convém, por ora, salientar é que, entre esta proposta e algumas das indicações do *Currículo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2001), se estabelecem contradições.

Compare-se, por exemplo, a forma como os dois textos se referem ao funcionamento da língua/conhecimento explícito. No Programa, o seu estatuto é algo dúbio: nunca é designado como *domínio*, epíteto exclusivo da comunicação oral, da leitura e da escrita, e, como se deixou representado na Figura 2 e no Quadro I, sugere-se que se atribua à comunicação oral, à leitura e à escrita um peso relativo maior do que à análise e

reflexão em torno do funcionamento da língua. Pelo contrário, o Currículo atribui-lhe uma posição em tudo equivalente às restantes quatro competências, não se preconizando nenhum tipo de hierarquização, dada a forma equitativa com que todas são definidas.

Por outro lado, o que, no Programa, se apelida de *comunicação oral* engloba, como *conteúdos*, a *expressão verbal em interação*, a *comunicação oral regulada por técnicas* e a *compreensão de enunciados orais*. Modalidades de recepção e modalidades de produção aparecem, assim, juntas sob a mesma designação. No Currículo, distingue-se, de forma nítida, a compreensão da expressão oral, constituindo ambas duas competências específicas, a desenvolver autonomamente na disciplina.

Esta multiplicidade de textos programáticos que vigoram em simultâneo e as contradições que daí advêm têm feito com que algumas vozes chamem a atenção para a necessidade de se proceder a uma clarificação quanto à forma como se articulam o que tem sido, desde 1991, o *Programa de Língua Portuguesa* e o que, entretanto, a partir de 2001, veio a ser o *Currículo nacional do ensino básico*.

A Associação de Professores de Português (2005), por exemplo, fala da “urgência em ver-se explicitada de forma clara e inequívoca a articulação entre (...) documentos distintos” (parágrafo 4); por seu lado, Emília Amor, em entrevista à revista *Palavras*, critica a “dispersão que existe, se pensarmos em todos os instrumentos em jogo”, acrescentando que “o que nos falta é uma peça que sintetize o essencial de tudo aquilo” (Aido, 2005, p. 12).

Seja como for, entre o consenso e a contradição, com maior ou menor carga reguladora, convém lembrar aquela famosa máxima que Emília Amor, na entrevista a que em cima nos referimos, fez questão de invocar: “um bom programa não faz um bom professor, mas um bom professor pode tornar bom um mau programa” (Aido, 2005, p. 12). Além disso, como se verá no próximo ponto, “entre o que os programas estabelecem (...) e o que é uma disciplina em sala de aula não existem, apenas e necessariamente, coincidências” (Dionísio *et al.*, 2005, p. 159).

## **5. Do Ensino à Aprendizagem em Língua Portuguesa**

Na concretização dos programas, a divergência de métodos e de perspectivas por parte dos professores pode também contribuir para a quebra de coerência que vimos assinalando neste percurso, uma vez que, de um currículo oficial, se passa a um currículo (pluri)peçoal (Castro, 2005; Lomas *et al.*, 2003).

Com efeito, Dionísio e Castro (2005) chamam a atenção para o facto de que, em muitas ocasiões,

tende-se a olhar para aquilo que está expresso no currículo oficial como tendo capacidade de determinar de forma muito estrita as práticas pedagógicas, prevendo-se, portanto, uma homologia entre currículo prescrito e currículo praticado, esquecendo-se as sucessivas operações de transformação, de supressão e de aditamento a que aquele pode ser sujeito. (p. 10)

Castro (2005) acrescenta ainda que, entre um discurso pedagógico oficial, o que produz, e um discurso pedagógico pessoal, o que reproduz, não há forçosamente apenas consensos:

os diferentes níveis de produção e reprodução do discurso pedagógico, mantendo relações de regulação mútua, caracterizam-se, em simultâneo, por uma autonomia relativa, o que supõe que entre eles (como no seu interior) possam existir tensões e, até, contradições. Entre o que os programas escolares estabelecem e aquilo que os professores (...) dizem e fazem podem existir (e, de facto, existem) descoincidências. (p. 35)

Também Dionísio *et al.* (2005) defendem esta ideia, referindo que a escola, nos seus lugares de decisão (...), usa os programas, por muito reguladores que eles se apresentem, procedendo quer ao preenchimento dos seus espaços “vazios” quer a recortes nos vários níveis da sua estruturação. A “operacionalização” do programa não é mais, assim, do que um conjunto de operações de exclusão e ênfase, tanto ao nível dos objectivos como, sobretudo, dos conteúdos e formas de os ensinar. Neste processo, actuam de forma decisiva experiências, convicções, valores partilhados e identitários dos sujeitos. (p. 160)

Tal sucederá, segundo Ferraz (2007), devido ao facto de o programa de uma disciplina, enquanto documento que “guia e limita a acção pedagógica do professor e as aprendizagens dos alunos”, ser um texto “estático, na medida em que refere finalidades, objectivos, enuncia competências, selecciona conteúdos, dá indicações metodológicas, eventualmente selecciona processos de operacionalização” (p. 66). São as leituras desse texto estático feitas pelo professor que lhe conferem dinamismo:

um programa não será nunca um documento que obtenha consensos. A leitura de cada um é motivada pelos saberes que adquiriu, pelos seus gostos pessoais, pelo modo como se posiciona perante o que ensina, pelos objectivos que entende deverem ser atingidos. (p. 67)

Desta forma, só acedendo às “experiências, convicções, valores partilhados e identitários dos sujeitos” (Dionísio *et al.*, 2005, p. 160), ou conhecendo os seus saberes, gostos pessoais e posicionamento perante o ensino da língua materna (Ferraz, 2007) se poderá compreender a leitura que cada professor faz do currículo e o modo como se apropria do discurso oficial, reconfigurando-o.

Este tipo de conhecimento encontra eco naquilo que Hammerness (2006) designa de *teacher's vision* e que define como sendo a forma como os professores

feel about their teaching, their students and their school and helps to explain the changes they make in their classrooms, the choices they make in their teaching, and even the decisions they make about their futures as teachers. (p. 2)

Assim, sendo o professor uma “instância decisiva na produção do currículo” (Dionísio e Castro, 2005, p. 10), conhecer as *teachers' visions* pode revelar-se um meio de aceder àquilo que eles entendem dever fazer-se na aula (Lomas, 2003), em maior ou menor grau de coincidência com o discurso pedagógico oficial, pois, assegura Ferraz (2007),

como são os professores quem ensina, o que acontece em aula de Língua Materna não corresponde a um modelo único. Se os programas são documentos em que se prescreve o que deve ser ensinado e se estabelecem níveis de desenvolvimento a serem atingidos pelos alunos, eles são documentos escritos e, por isso, estão sujeitos a leituras diferentes (...) [que] têm como consequência que se privilegie, por vezes, aquilo de que se gosta ou o que se sabe melhor, ou se considera mais importante. (p. 71)

E são muitas as leituras autorizadas por qualquer currículo, por mais regulador que ele pretenda ser, porque são igualmente múltiplas as visões quanto ao que se crê serem os objectivos de uma aula de língua materna. Por conseguinte,

as armas que se terçam entre os que são a favor de um ensino que privilegia o conhecimento linguístico e os que privilegiam os conhecimentos literários revelam que o que acontece em sala de aula não obedece a padrão único no que diz respeito aos objectivos e aos conteúdos programáticos. (Ferraz, 2007, p. 71)

Lomas (2003), por exemplo, refere vários padrões possíveis: dos professores que orientam as suas práticas quase exclusivamente para um conhecimento formal do sistema linguístico, aos que defendem uma aprendizagem virada para o domínio dos usos comunicativos mais frequentemente utilizados no quotidiano, passando pelos que orientam a sua prática para um conhecimento académico da história da literatura, ou

pelos que utilizam o texto literário como pretexto para o comentário linguístico — a lista poderia ser quase infindável.

Há, no entanto, um elemento que parece também condicionar aquilo que se passa na sala de aula, que, de certa forma, se interpõe entre currículo e professor e a que não nos tínhamos ainda referido, por se tratar, em certa medida, de um *corpo estranho* neste processo. Autêntica “pedra no meio do caminho”, para usar a imagem de Carlos Drummond de Andrade (2001, p. 71), o manual, quando não utilizado com moderação, pode constituir um verdadeiro escolho no mais ou menos livre curso da reconfiguração dos significados pedagógicos que vimos relatando.

Para Castro (2003), dos manuais pode esperar-se o melhor e o pior: eles podem “ser auxiliares importantes na realização das tarefas educativas”, mas “podem também constituir-se como lugares de descapacitação” (p. 8). Dionísio *et al.* (2005), por sua vez, denunciam o “espaço de autonomia que [os manuais] usam «à revelia» do programa oficial” (pp. 159-160). Amor (2003), por seu turno, acusa-os de serem “em muitos casos os verdadeiros produtores de currículo, já que os professores se limitam à sua estrita observância” (p. 60).

Os seus efeitos mais nefastos parecem fazer-se sentir sobretudo ao nível da competência leitora dos alunos, uma vez que, segundo Castro (2005), eles “medeiam a relação entre os textos e os leitores em construção, tornando-se uma instância poderosa na inscrição dos leitores numa determinada formação de leitura” (p. 39), o que, agora na perspectiva de Balça (2007), pode ter consequências perversas:

a omnipresença do manual escolar, na aula de Língua Portuguesa, afasta as crianças dos livros. Na verdade, o contacto com o objecto livro revela-se basilar, não só porque as crianças o manipulam, mas também porque se apercebem da sua materialidade. O manual escolar não concorre para que as crianças entendam a leitura como uma experiência cultural e relevante, uma vez que lhes permite aprender a ler sem livros, não contribuindo, deste modo, nem na promoção de uma educação literária, nem para o fomento de hábitos de leitura. (p. 131)

Perante o exposto, a única conclusão que nos parece ser possível retirar é a mesma a que Dionísio *et al.* (2005), no contexto de um outro estudo, chegaram e que se prende com o facto de “a aula de Português pode[r] ser aquilo que os professores quiserem que seja, como a história tem demonstrado, ao longo da vigência de muitos programas” (p. 175) — e de muitos manuais, apetece agora acrescentar.

Ainda ao nível das práticas, se as concepções dos professores são um factor de enorme relevância a ter em conta num estudo como o nosso, o conhecimento de aspectos ligados ao destinatário último do discurso pedagógico afigura-se como sendo igualmente valioso. Referimo-nos, claro está, à perspectiva do aluno na sua interacção com a disciplina e às suas dimensões afectiva e motivacional no relacionamento com as aprendizagens em Língua Portuguesa.

É que, por um lado, entre conhecimento (implícito e explícito) e pensamento do professor, ou seja, a representação que ele tem da sua actuação, e o impacte disso em terceiros, podem eventualmente estabelecer-se contradições. Por outro lado, deve o professor estar ciente de que ensinar é enviar mensagens, mas não forçosamente comunicar e, na impossibilidade de obter uma representação fidedigna daquilo que se transmitiu ao outro, ainda que todos os seus actos fossem de alguma forma consciencializáveis, cabe-lhe aceitar com naturalidade que nem todos os destinatários retêm as mesmas informações da mesma maneira (Neto, 1998).

Daí Delgado-Martins e Ferreira (2006) considerarem que, entre aquilo “que os autores do programa pretendem que se ensine, (...) o que se ensina na classe e (...) o que o aluno aprende” (p. 26), o grau de coincidência nunca é total.

## **6. As Provas de Exame Nacional de Língua Portuguesa no 9º Ano:**

### **Provas Iguais, Resultados Diferentes?**

Assim, assumindo que, como sugerem Tucker e Stronge (2007), “os dados sobre o aproveitamento escolar dos alunos” podem “fornecer um *feedback* significativo para a melhoria pedagógica” (p. 19), o recurso à modalidade de avaliação sumativa externa das aprendizagens pode constituir uma das formas de, justamente, através da informação que dela decorra, averiguar o *grau de coincidência* a que nos referíamos.

Esse parece ser, justamente, o principal motivo invocado para recorrer a essa modalidade de avaliação. Por isso, dedicámos este último ponto do enquadramento teórico do nosso estudo ao processo de avaliação sumativa externa que, desde 2005, ocorre no final do ensino básico, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Na prática, este processo concretiza-se mediante a aplicação de provas de exame, que, segundo o Gabinete de Avaliação Educacional (s. d. a), entidade responsável pela sua elaboração e pela supervisão do processo de correcção, constituem

instrumentos de avaliação sumativa externa que se aplicam no final do 3º ciclo do Ensino Básico. Enquadram-se num processo que contribui para a certificação



das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos e, paralelamente, são instrumentos de regulação das práticas educativas, no sentido de promover a melhoria sustentada das aprendizagens. (parágrafo 1)

Na primeira edição da prova, o Júri Nacional de Exames (2005) fazia o seguinte balanço relativamente às classificações em Língua Portuguesa:

constata-se que as diferenças de resultados, tanto positivas como negativas, não se afastam significativamente das médias de nível nacional, o que denota um certo equilíbrio entre as classificações resultantes da avaliação interna e da avaliação externa. (pp. 57-58)

De facto, com uma taxa de aprovação de 77% (Diário Digital/Lusa, 2006, 12 de Julho), e com “as médias nacionais”<sup>6</sup> (Júri Nacional de Exames, 2005, p. 47) a apontarem para uma sintonia entre as classificações do exame e as classificações atribuídas pelos docentes da disciplina, havia motivos para alguma satisfação. Refira-se, ainda, que Évora, o espaço que seleccionámos para levar a cabo o nosso estudo, foi, em 2005, “o distrito que atingiu melhor média de nível, tanto na classificação de frequência como na de exame, na disciplina de Língua Portuguesa” (Júri Nacional de Exames, 2005, p. 59).

Em 2006, tudo seria diferente. A taxa de aprovação baixava para 54% (Diário Digital/Lusa, 2006, 12 de Julho), a tendência para o equilíbrio entre as classificações atribuídas ao nível da escola e as classificações na prova deixava de ocorrer, com os alunos a revelarem um desempenho inferior no exame, Évora passava do primeiro para o quarto lugar do *ranking* distrital, após Viana do Castelo, Lisboa e Coimbra (Júri Nacional de Exames, 2006).

Com base nos dados fornecidos pelo Júri Nacional de Exames (2005, 2006), apresentamos, no Quadro II, as *médias de nível* nas duas primeiras edições da prova Nacional de Exame de Língua Portuguesa, em termos nacionais, para o distrito e para o concelho de Évora. Como já se referiu, no exame de 2006, as classificações foram inferiores relativamente a 2005 e a discrepância com a classificação de frequência mais acentuada, tendências registadas em termos nacionais e ao nível das escolas do distrito e do concelho de Évora.

---

<sup>6</sup> O Júri Nacional de Exames (2005, 2006) calcula médias com base nas classificações das provas de exame, expressas numa escala de níveis de 1 a 5, procedimento que não se seguiu neste estudo por se considerar essa escala como ordinal e não intervalar, conforme se verá na secção deste trabalho dedicada à análise estatística.



**QUADRO II: Médias de nível das classificações de frequência e de exame, em Língua Portuguesa (9º ano), nacional, no distrito de Évora e no concelho de Évora, em 2005 e 2006 (Júri Nacional de Exames, 2005, 2006)**

	Nacional		Distrito: Évora		Concelho: Évora	
	Frequência	Exame	Frequência	Exame	Frequência	Exame
2005	3	3	3,27	3,18	3,41	3,27
2006	3,2	2,6	(não disponível)	2,68	(não disponível)	2,80

Baseado nestes dados, o Júri Nacional de Exames (2006) concluiu:

confrontando a média nacional de nível dos exames com a média de frequência (...), constata-se que os resultados em Língua Portuguesa (...) desceram (...); [além disso,] comparando, globalmente, os resultados da prova de exame de Língua Portuguesa realizada em 2006 com a prova de exame de 2005, constata-se que o desempenho dos alunos em 2006 foi ligeiramente inferior ao de 2005. (pp. 66, 71)

Considerando estas constatações, aquilo que, apoiados na literatura, agora procuramos observar é em que medida pode o Exame Nacional de Língua Portuguesa, colocado no final desta *cadeia* de reconfiguração das formas de entender, praticar e, agora, avaliar o ensino do Português, fornecer informação que contribua, efectivamente, para melhorar um sistema ao qual viemos apontando sucessivas quebras de coerência, ou se, pelo contrário, esta prova constitui mais um elemento gerador de novas contradições.

Assim, parece-nos legítimo que se questione o valor da informação que o Júri Nacional de Exames (2006) transmitiu a todas as partes interessadas, ao enveredar por um exercício de comparação entre o desempenho dos alunos nas provas de 2005 e de 2006, para chegar à conclusão, amplamente divulgada pelos meios de comunicação, de que as “médias de nível das classificações do exame de Língua Portuguesa” (p. 66) baixaram de um ano para o outro e de que, conseqüentemente, a taxa de aprovação desceu de 77% para 54% (Diário Digital/Lusa, 2006, 12 de Julho).

Atente-se na forma como alguma da mais *séria* imprensa nacional se referiu aos exames de Língua Portuguesa em 2006, na semana em que se tornavam públicas as classificações. O jornal *Público* e o *Diário de Notícias* dedicaram ao tema artigos de

página inteira, cujos títulos são bem elucidativos: “Negativas nos exames de Português do 9º ano duplicaram” (Leiria, 2006, 13 de Julho) e “Negativas a Português duplicaram em relação a 2005” (Tavares, 2006, 13 de Julho); o *Expresso*, por seu lado, carregava o tom calamitoso e intitulava assim o seu editorial: “O desastre do Português” (2006, 15 de Julho).

Santos, Araújo e Graça (2006) afirmam que “este tipo de comparação não é viável pois incorre em erros graves” (p. 205). Segundo estes autores, as análises comparativas entre provas, que, não raras vezes, são avançadas, carecem de rigor, devido à ausência de fiabilidade das provas,

ou seja, a ideia de que um teste deve avaliar determinado desempenho de forma consistente ao longo do tempo, e que esse desempenho tem de ser testado da mesma forma em provas equivalentes. (p. 200)

Ainda na perspectiva daqueles autores, a possibilidade de comparação entre provas fica comprometida se não se tiverem em linha de conta aspectos como, por exemplo, o número de itens usado numa e noutra prova para avaliar determinada competência, a diferença no grau de dificuldade dos itens de um ano para o outro, a tipologia de itens utilizada, ou o tipo de competências testadas.

Confrontando as duas provas de exame de Língua Portuguesa até ao momento realizadas, em 1ª chamada, no 9º ano, podemos ser tentados a afirmar que, à primeira vista, o grau de equivalência é assinalável. Ambas se apresentam divididas em três grupos, destinadas a avaliar três competências linguísticas, a compreensão da leitura (Grupo I), o conhecimento explícito (Grupo II) e a expressão escrita (Grupo III), a que se indexa um conjunto de itens. A distribuição de cotações pelos três grupos mantém-se nos dois casos (50 pontos para a compreensão de texto, 20 pontos para o conhecimento explícito da língua e 30 pontos para o grupo da expressão escrita). A tipologia de itens escolhida para avaliar as competências é também preservada de um enunciado para o outro: o Grupo I combina itens de resposta aberta e de resposta fechada, no Grupo II, utilizam-se unicamente itens de resposta fechada e, para o Grupo III, as duas provas incluem um item de composição orientada. O número de itens, por secção, difere apenas ligeiramente de 2005 para 2006: no Grupo I, passa-se de 14 para 12 itens, no Grupo II, de 7 para 5 itens.

Um olhar mais atento revela, contudo, uma realidade diferente. Comparando o Grupo I dos dois enunciados, responsável por metade da cotação total da prova, é

possível detectar discontinuidades que nos parecem relevantes e que podem contribuir para debilitar a fiabilidade de eventuais análises comparativas (Santos *et al.*, 2006).

Desde logo, considerando os tipos de texto que nele se incluíam, na prova de 2005, o Grupo I era constituído apenas por textos literários (um excerto de texto narrativo e as estâncias 19 e 20 do Canto I d’*Os Lusíadas*); no exame de 2006, a opção dos autores da prova recaiu sobre texto literário (um texto poético) e texto não literário de teor predominantemente informativo. Este aspecto mostra que, para utilizar a designação de Rey (2005), ainda que se trate da mesma *macro-competência* que está em jogo, ou seja, pretende avaliar-se se o aluno sabe ler vários tipos de texto, perante uma oferta textual tão variada como a que se utilizou nas provas dos dois anos, o aluno teve de, necessariamente, recorrer a uma multiplicidade de *micro-competências*, em função da especificidade de cada tipo de texto. Por outras palavras: ler texto narrativo é muito diferente de ler texto poético ou ler texto informativo.

Além disso, segundo Araújo (2007), uma selecção de tipologias textuais que aparentemente é fruto do acaso e que não obedece aos mesmos critérios de um ano para o outro, com as consequentes variações quanto ao grau de dificuldade, “não nos permite tirar conclusões relativamente ao tipo de dificuldades que os alunos apresentam na compreensão leitora” (p. 13). Ora, de acordo com Sim-Sim e Micaelo (2006), o que vários estudos, nacionais e internacionais, têm demonstrado é que existe

relação entre o tipo de textos e a compreensão de leitura, i. e., o texto afecta a compreensão e os maus leitores são mais afectados pela variável texto do que os bons leitores. (pp. 58-59)

Os *Resultados do estudo internacional Pisa 2000* (Ministério da Educação e Gabinete de Avaliação Educacional, 2001), levado a cabo pela OCDE e cujo primeiro ciclo teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura, revelaram, por exemplo, que

os alunos portugueses obtêm globalmente um maior sucesso relativo quando o texto proposto é uma narrativa. (...) Em contrapartida, quando se trata de um texto dramático (...), ou de textos informativos extensos, em que as respostas exigem grande precisão, os alunos portugueses alargam negativamente a amplitude que os separa dos valores médios da OCDE. (p. 28)

Sim-Sim e Micaelo (2006) referem-se a outros estudos que apontam no mesmo sentido: o texto narrativo é mais facilmente compreendido, havendo tendência para

melhores desempenhos quando se trata de avaliar a compreensão daquele tipo de textos. Entre os factores que parecem contribuir para que tal ocorra, conta-se

a própria estrutura da narrativa [e] a precocidade com que é adquirida essa estrutura na respectiva versão oral. De facto, não só desde muito cedo as crianças são familiarizadas com a estrutura das histórias, como também, o próprio discurso oral assume, normalmente, uma estrutura narrativa. Um outro factor que contribui para a maior facilidade na compreensão de textos narrativos prende-se com o facto de a sua compreensão não depender tanto de conhecimentos prévios do leitor (...). Os textos narrativos centram-se no conhecimento sobre as acções humanas, enquanto os textos expositivos abordam áreas específicas do conhecimento, pelo que um maior domínio do tópico a ler influencia a profundidade da compreensão. (p. 58)

Só uma análise mais aprofundada do desempenho dos alunos no Grupo I das duas provas poderia esclarecer até que ponto terá sido a presença de texto narrativo no exame de 2005, e a sua substituição por texto poético e texto informativo, em 2006, factor determinante em taxas de sucesso tão díspares como as registadas de 2005 para 2006.

No entanto, informação disponibilizada pelo Gabinete de Avaliação Educacional (s. d. b) relativa à 1ª chamada da prova de 2005, revela que foi na secção destinada a avaliar a compreensão da leitura que se verificou um melhor desempenho, com uma média de 67,3% (o grupo dedicado ao conhecimento explícito apresentou uma média abaixo dos 50%, enquanto a secção destinada à expressão escrita não foi além dos 52,1% de média) e com 7 dos 14 itens desse grupo com médias acima dos 85%, parece confirmar essa tendência: os alunos obtêm melhores classificações quando se lhes propõe leitura de texto narrativo; pelo contrário, se o exercício de leitura se referir a, por exemplo, texto informativo, a tendência ocorre em sentido inverso (Ministério da Educação e Gabinete de Avaliação Educacional, 2001; Sim-Sim e Micaelo, 2006).

Repare-se, por outro lado, que a selecção de textos para o enunciado do exame de 2005 contemplou um excerto da epopeia de Camões, escolha que, cremos, pode também ter tido alguma quota-parte de influência nas (melhores) classificações desse ano, pois é sabido que as estâncias 19 e 20 do Canto I d'*Os Lusíadas*, por constituírem leitura obrigatória no 9º ano (Ministério da Educação, 1991), teriam sido analisadas previamente, em aula, por todos os alunos que realizaram a prova, pelo que seriam já detentores de conhecimento e de estudo prévios relativamente àquele texto em concreto.

Pelo contrário, a possibilidade de os alunos, no seu percurso escolar, se terem deparado com o poema *Escada sem corrimão* de David Mourão-Ferreira ou com um texto informativo retirado da revista *Proteste*, escolhidos para o enunciado de 2006, não sendo nula, era mínima.

Outro aspecto que deverá ser tido em linha de conta prende-se com o tipo de competências leitoras testadas nas provas de 2005 e de 2006. A este propósito, atente-se nas seguintes palavras de Araújo (2007):

de uma forma simplificada, (...) as perguntas sobre compreensão textual (...) correspondem a dois tipos distintos de compreensão: literal e inferencial. A primeira remete para a informação que está explícita no texto e não requer um juízo crítico da parte do leitor. A segunda, pelo contrário, apoia-se na capacidade de dedução lógica do leitor, nos seus conhecimentos e na sua capacidade para integrar e avaliar a informação de forma a apreender o sentido global de um texto. (p.12)

Este é mais um factor relevante a observar, porquanto, ainda de acordo com aquela autora, uma das principais conclusões que o estudo internacional *PIRLS 2003 (Progress in International Reading Literacy Study)* permite retirar

é que os alunos que têm pior desempenho na compreensão leitora, tanto de textos narrativos como de textos informativos, obtêm melhores resultados nas perguntas de compreensão literal do que nas perguntas de compreensão inferencial. (p. 13)

A comparação entre o exame de 2005 e o de 2006 vem, uma vez mais, revelar que, de uma prova para a outra, não existiu equilíbrio entre o tipo de competências leitoras testadas: em 2005 predominaram os itens de compreensão literal<sup>7</sup>, ao contrário do que veio a suceder no ano seguinte; a esse desequilíbrio, corresponderam diferenças consideráveis no que à distribuição da pontuação se referia, como se representa no Quadro III.

---

<sup>7</sup> Não incluímos nesta comparação o item 12. da prova de 2005, cotado com 7 pontos, em que se pedia aos alunos que invocassem um episódio d' *Os Lusíadas* lido em situação de aula.

**QUADRO III: Itens de compreensão literal e de compreensão inferencial nas provas de exame de Língua Portuguesa de 2005 e de 2006**

	Compreensão literal		Compreensão inferencial	
	Número de itens	Cotação	Número de itens	Cotação
2005	8	26 pontos	5	17 pontos
2006	4	12 pontos	8	38 pontos

Coteje-se, ainda, a tipologia de itens usada em ambas as provas e constatar-se-á que, em 2005, apenas 4 dos 13 itens deste grupo da prova eram itens de resposta aberta orientada, perfazendo um total de 20 pontos em 50 possíveis, sendo os restantes 30 pontos repartidos por itens de resposta fechada; no ano seguinte, metade dos itens incluídos nesta secção (6) eram de resposta aberta orientada, registando-se um incremento substancial na soma dos pontos atribuídos a este tipo de itens: os de resposta aberta orientada valiam 32, ao passo que o peso dos itens de resposta fechada diminuía para 18 pontos. Ou seja, em termos de distribuição de cotações, assistimos, de um ano para o outro, à aplicação de critérios opostos: em 2005, 60% dos pontos do Grupo I seriam conseguidos através da resolução de itens de resposta fechada (escolha múltipla, verdadeiro-falso e resposta curta); em 2006, no mesmo grupo, mais de 60% da pontuação atribuíam-se a questões que, por contraste, requeriam

do aluno a organização da resposta que vai dar visto que, sendo mais extensa, tem de adoptar uma dada estrutura de desenvolvimento, apresentar ideias próprias sobre o tema proposto, revelar uma certa capacidade de expressão. (Ribeiro, 1989, p.32)

Por conseguinte, se tivermos em linha de conta que, no exame de 2005, a média de classificações nos itens de resposta fechada superou, em média, os 80% e que, no caso dos de resposta aberta, a média não foi além dos 41% (Gabinete de Avaliação Educacional, s. d. b), isso significa que a opção por uma determinada tipologia de itens terá também tido a sua parte de responsabilidade no maior e no menor sucesso registado numa e noutra prova.

Não se depreenda das nossas palavras que pretendemos, de algum modo, emitir juízos de valor quanto à maior ou menor adequação de uma ou de outra prova; o que se pretende é tão-somente pôr em causa um discurso que, ao procurar estabelecer

comparações sem ponderar os vários aspectos que viemos discutindo, peca por ser demasiado redutor. É que,

assim, a discussão cíclica sobre o nível escolar é uma questão muito alimentada por discursos pessimistas, num cenário de nação em risco, que reafirmam a *erosão de uma crescente maré de mediocridade*. (Pacheco, 2006, p. 259)

A única conclusão que nos parece legítimo retirar da comparação entre as duas provas é a de que, ao contrário do que inicialmente se pensara, como afirmam Santos *et al.* (2006), as provas “não são equivalentes e, como tal, os resultados dos alunos não são comparáveis nos dois anos” (p. 205). Com efeito, nada permite afiançar que, tivessem os alunos de 9º ano de 2006 realizado a prova de 2005, em vez dos modestos 54% de aprovação, os desempenhos não se teriam aproximado dos 77% de sucesso conseguido pelos alunos que, no ano anterior, se apresentaram a exame. Afinal, “seria de esperar que uma população análoga tivesse obtido resultados semelhantes em provas equivalentes com conteúdos semelhantes” (p. 213).

Feridas ao nível da sua fiabilidade e ao nível das leituras que dos seus resultados se possam fazer, as provas de Exame Nacional de Língua Portuguesa, apesar da ênfase sumativa de que se revestem, acabam por desperdiçar parte do potencial formativo que também delas se poderia (deveria) retirar, comprometendo, em certa medida, a possibilidade de contribuir para a “melhoria sustentada das aprendizagens” (Gabinete de Avaliação Educacional, s. d. a) e adicionando nova quebra de coerência neste processo de reconfiguração das formas de entender e praticar o ensino do Português que nos propusemos acompanhar.

Foi essa suspeita, a de que as funções atribuídas à avaliação sumativa externa no 9º ano não estejam a ser cumpridas, o que aponta para a existência de certas contradições entre o que se pretende que seja o exame, no discurso oficial, e o que, na realidade, ele parece ser, que motivou o presente estudo.

### III – EM BUSCA DE CONSENSOS E CONTRADIÇÕES:

#### O ESTUDO DE CASO

##### 1. Objectivos do Estudo

O nosso estudo pretendeu acompanhar a forma como decorreu o processo de avaliação sumativa externa em Língua Portuguesa, no 9º ano, realizado no ano lectivo de 2005/2006, numa escola da cidade de Évora. Instalados no terreno, a recolha de dados a que procedemos, antes e após a realização da prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa, tinha como objectivo fornecer pistas que ajudassem a responder às seguintes questões orientadoras:

- que representações tinham professores e alunos da prova de avaliação sumativa externa?
- que expectativas revelavam uns e outros quanto ao conteúdo da prova?
- que tipo de prova se realizou?
- que distância, se alguma, entre *prova esperada* e prova realizada?
- que diferenças, se algumas, se verificaram entre classificações de frequência e classificações de exame, e, em caso afirmativo, como explicá-las?
- que consensos e que contradições no processo de avaliação sumativa externa?

##### 2. Opções Metodológicas

Pelo que ficou exposto até agora, parece-nos ser possível afirmar que questões como estas se enquadram numa problemática complexa, a que só uma *ciência da complexidade* poderia ajudar a dar respostas, mediante contributos vários (Pintasilgo, 2003), até porque, como salienta Flick (2005), “em resultado da complexidade do real e dos próprios fenómenos” (p. 5), “a maior parte (...) não pode de facto ser explicada isoladamente” (p. 4).

Daí a opção por uma abordagem que privilegiasse a cooperação metodológica, aproveitando os contributos que metodologias quantitativas e metodologias qualitativas pudessem fornecer para a compreensão do fenómeno em estudo (Neto, s. d.).

Neste tipo de abordagem, se, em parte, há contradições, também pode haver consensos (no sentido de *acordo*, de *conformidade*), interagindo um quadro



paradigmático com o outro e beneficiando, dessa forma, a investigação. Adopte-se esta perspectiva, em que a complementaridade suplanta uma certa rivalidade com que, por vezes, são apresentadas as vertentes quantitativa e qualitativa, e conseguir-se-á, aconselha Flick (2005), “compensar as fraquezas e os pontos cegos” (p. 270) de uma e de outra via.

Rosman e Wilson (1991, citados por Miles e Huberman, 2003) apontam três razões principais que podem levar um investigador a enveredar pela convergência entre paradigmas. Em primeiro lugar, através de triangulação, a ligação entre dados quantitativos e qualitativos permite que uns confirmem os outros; por outro lado, esse processo de interacção dá azo a que se aprofunde e desenvolva a análise, fornecendo-lhe mais detalhes; por fim, dessa interface, é possível que novas formas de pensar se apresentem ao investigador, como se de um processo quase iniciático se tratasse, revelando-lhe a surpresa, mostrando-lhe o paradoxo.

*Confirmação, detalhe e revelação* constituíram, portanto, palavras-chave numa abordagem como a que pretendemos levar a cabo: em que medida poderiam as classificações na prova de exame ser interpretadas à luz dos dados verbais das entrevistas que viéssemos a realizar? Sem a riqueza do detalhe e do pormenor fornecida pelos dados verbais que uma análise de conteúdo faria sobressair, como compreender os resultados de uma análise estatística? A que revelações conduziria esta abordagem sistémica?

Assim, se, por um lado, uma abordagem de teor mais quantitativo nos pareceu a mais pertinente e ajustada para proceder a um retrato do desempenho dos alunos na prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa, por outro, a tentativa de compreensão de eventuais causas, de representações que professores e alunos fazem do exame, de processos de ensino e de aprendizagem, de crenças de uns e de outros... conseguir-se-ia apenas mediante uma espécie de *zoom* de aproximação àquele retrato, que constituísse um grande plano daquele plano geral. Só dessa forma se poderia conhecê-lo com maior profundidade, justificando-se, por isso, dentro deste paradigma, a opção pela estratégia de estudo de caso (Yin, 2005).

### 3. Estratégia de *Estudo de Caso*

A escolha desta estratégia deveu-se à complexidade do estudo que pretendemos efectuar e à impossibilidade de identificar e controlar os inúmeros factores que contribuem para essa natureza complexa. Na opinião de Yin (2005), é essa “capacidade

de lidar com uma ampla variedade de evidências” (pp. 26, 27) que constitui “o poder diferenciador do estudo de caso” (p. 26), estratégia utilizada preferencialmente quando, ao investigador,

se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando (...) [o investigador] tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (p. 19)

Só optando por uma estratégia de investigação que possibilitasse uma compreensão em profundidade, uma visão detalhada e pormenorizada (tentando simultaneamente não perder *o todo* da linha do horizonte), se poderia descrever e analisar uma situação como a que temos vindo a descrever desde o início deste relatório, mantendo a necessária abertura de espírito e flexibilidade de princípios para os sinais que os dados viessem a fornecer, não permitindo que hipóteses de partida muito rígidas condicionassem a investigação (Yin, 2005).

Esta foi, aliás, uma questão assaz pertinente do ponto de vista de quem, como nós, se encontra em processo de *iniciação investigativa*. Se é certo que, como afirma Flick (2005), “as questões da investigação não surgem do nada” e “têm origem naquilo que o investigador é, na sua história pessoal ou no seu contexto social” (p. 49), tratando-se, no nosso caso, de um professor de Língua Portuguesa, tentou, a todo o custo, evitar-se que isso se tornasse uma desvantagem para a investigação; ou seja, na impossibilidade de *anulamento individual* (não poderá nunca um investigador deixar de ser quem é, pondo de lado as suas crenças, as suas ideias, as suas experiências relativamente àquilo que é, para si, o ser professor de Língua Portuguesa), procurou minimizar-se, tanto quanto possível, o efeito que as suas convicções viessem a ter na investigação, influenciando-a por um qualquer processo de enviesamento na recolha e análise dos dados. Relativamente a esta questão, o próprio Yin (2005) sugere que, de entre as *qualidades desejáveis* para um investigador que recorra ao estudo de caso, a capacidade de “ser imparcial em relação a noções preconcebidas” (p. 83) seja uma delas.

Além disso, num estudo como o nosso, o papel das hipóteses reveste-se de uma maior importância num momento *a posteriori* da investigação, ou seja, a prioridade foi atribuída à recolha e à análise dos dados para responder às questões que lançámos e foram os dados que fizeram emergir as hipóteses, não o invés, mantendo-se, por conseguinte, um princípio de abertura diante da realidade que se foi observando e *re-construindo*, no decorrer da investigação. É, em certa medida, uma aproximação ao

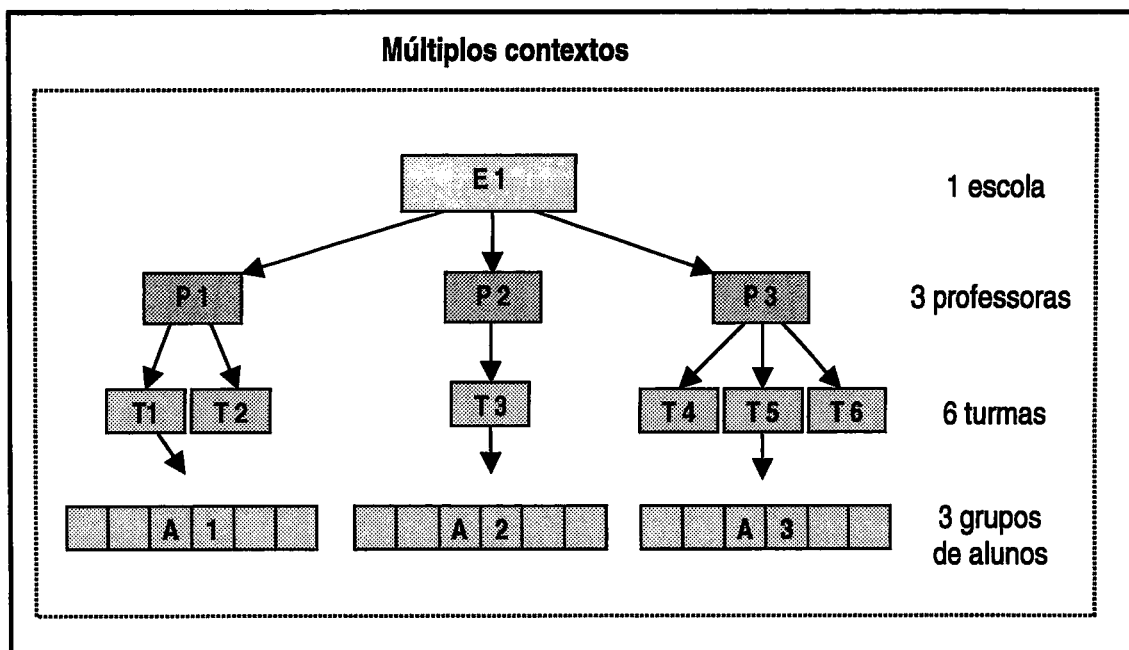
modelo da *grounded theory* de Glaser e Strauss (1967) porquanto se encara o processo de investigação como um percurso de descoberta.

De forma a conferir validade à informação recolhida, recorreu-se à técnica da triangulação, entendida como “cruzamento entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou a combinação de todos eles” (Sousa, 2005, p. 173). Assim, por um lado, mediante a colaboração de informantes com papéis diversificados — os professores, os alunos —, procurámos aceder à perspectiva “dos sujeitos envolvidos na situação a estudar e dos significados que essa situação tem para eles” (Flick, 2005, p. 25); por outro lado, através da aplicação de procedimentos múltiplos de recolha de dados, pretendemos comparar resultados, “procurando sobretudo convergências e divergências”, recorrendo-se, portanto, a uma “triangulação metodológica” (Sousa, 2005, p. 173).

Definida a estratégia de investigação como sendo um estudo de caso, o nosso desenho de projecto assemelha-se àquilo que Yin (2005) designa de “projecto de estudo de caso incorporado” (p. 65):

o mesmo estudo de caso pode envolver mais de uma unidade de análise. Isso ocorre quando, dentro de um caso único, se dá atenção a uma subunidade ou a várias subunidades. (p. 64)

Sendo a escola o caso em estudo, dado que ela foi, afinal, a entidade responsável pela forma como se processou o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa no 9º ano (processo que culminou com a realização da prova de exame), no ano lectivo 2005/2006, nessa unidade maior, incluímos várias subunidades de análise (Yin, 2005): três professoras de Língua Portuguesa daquela escola (P1, P2, P3); as turmas de 9º ano dessas professoras (T1 a T6); e, por fim, para fechar o círculo, três grupos de alunos (A1, A2, A3) daquelas três turmas de cada uma das professoras da escola (E1). Na Figura 3, representamos esquematicamente o plano estratégico que delineámos.



**Figura 3.** Representação esquemática do estudo de caso e da interligação entre os vários intervenientes (as várias *unidades de análise*)

De acordo com a tipologia de estudos de caso elaborada por Yin (2003), esta pareceu-nos a estratégia que melhor serviria o nosso propósito assumidamente *descritivo* (descreve um dado fenómeno em contexto), tendencialmente *explicatório* (visa explicar determinados acontecimentos) e potencialmente *exploratório* (quiza levante questões para estudos subsequentes): compreender o desempenho dos alunos de 9º ano no exame de Língua Portuguesa, procurando descrevê-lo, analisá-lo e explicá-lo, naquela situação contextual (de tempo e de espaço) específica, que era o ambiente *natural* onde se movimentavam e interagiam os nossos protagonistas: aquela escola, aquelas docentes e os seus alunos. Como sublinha Flick (2005), numa investigação como a que nos propusemos realizar,

os objectos não são reduzidos a simples variáveis, são estudados na sua complexidade e inteireza, integrados no seu quotidiano. Os campos de estudo não são situações artificiais de laboratório, mas interações e práticas dos sujeitos na vida quotidiana. (p. 5)

É, de certa maneira, uma estratégia muito próxima do conceito de ecossistema (Odum, 1985), enquanto populações e comunidades (as professoras e os alunos), no seu *habitat* natural (a escola), interagindo uns com os outros e com os factores do meio (os contextos).

#### 4. Caracterização do Caso e Participantes

O processo de selecção dos participantes obedeceu a critérios de intencionalidade (Sousa, 2005) e de conveniência (Flick, 2005). A escolha *daquela* escola deveu-se sobretudo à receptividade demonstrada para a participação na investigação, aspecto que registámos desde o primeiro contacto. Foi, portanto, a conveniência que presidiu à escolha efectuada. Trata-se de uma escola básica, com 2º e 3º ciclos, frequentada, naquele ano lectivo de 2005/2006, por, aproximadamente, sete centenas de alunos, repartidos por 31 turmas, cuja leccionação era assegurada por um corpo docente com 85 elementos.

Dessas 31 turmas, 6 eram de 9º ano e a leccionação de Língua Portuguesa, nessas turmas, repartia-se por três professoras: P1, P2 e P3. P1 tinha duas turmas; P2 uma; P3 assegurava as restantes três. No Quadro IV, representamos a forma como se organizava a distribuição das turmas pelas docentes e o número de alunos que, em cada turma, realizaram o exame<sup>8</sup>.

**QUADRO IV:** Uma escola, seis turmas de 9º ano, três professoras de Língua Portuguesa

E1					
T1: 20 alunos	T2: 17 alunos	T3: 23 alunos	T4: 15 alunos	T5: 18 alunos	T6: 24 alunos
P1	P1	P3	P3	P2	P3

As três professoras pertenciam todas ao quadro daquela escola. P1 tinha 42 anos e aquele ano lectivo era o seu décimo nono de serviço docente; P2 leccionava também há dezanove anos e tinha 43 anos; relativamente a P3, com 47 anos de idade, aos 10 anos de serviço no 1º ciclo, havia que adicionar mais catorze no 3º ciclo e secundário. Todas as docentes eram licenciadas.

O nosso estudo contou com a participação dessas três professoras, de Língua Portuguesa e das suas seis turmas de 9º ano, de acordo com o que se deixou representado na Figura 3. Estes eram os grupos detentores das características que nos interessava observar: ser professor ou ser aluno de Língua Portuguesa no 9º ano.

<sup>8</sup> Indicamos apenas o número de alunos que, por turma, realizaram o Exame Nacional de Língua Portuguesa e que, por isso, apresentaram, em pauta, uma classificação de frequência (Cf), uma classificação de exame (CE) e uma classificação final (CF). No entanto, este número não corresponde exactamente, ao número de alunos que integraram cada turma ao longo do ano lectivo, havendo casos de alunos não admitidos a exame ou de alunos transferidos.

Após aceitação deste conjunto de participantes, em coerência com uma estratégia de investigação que considerámos potenciadora de uma compreensão em maior profundidade, foi necessário aproximarmo-nos mais. Deste modo, numa tentativa de aceder mais profundamente ao ponto de vista dos alunos relativamente àquilo que para eles era ser aluno de Língua Portuguesa, ao entendimento que faziam das práticas levadas a cabo pelos seus professores e às expectativas relativamente à prova de exame que se avizinhava, decidimos formar três pequenos grupos, em função do número de professoras, que funcionassem como uma espécie de micro-unidades de análise (A1, A2, A3), de algum modo *representativas* ou *típicas* (Yin, 2005) do conjunto de alunos das seis turmas.

Por um lado, como já referimos, cada grupo deveria pertencer a uma professora diferente; por outro, pretendíamos que, em cada grupo, se garantisse, na medida do possível, a representatividade em género e aproveitamento escolar; por fim, de acordo com a técnica de recolha de informação que iríamos utilizar (o *focus group*, como veremos adiante), os grupos deveriam ser constituídos por seis alunos.

O critério da conveniência voltou a colocar-se no momento em que foi necessário decidir de quais das seis turmas seriam esses grupos de alunos provenientes. Para uma das docentes, P2, a turma estava automaticamente seleccionada, visto que, no seu horário, tinha uma única turma de 9º ano; quanto às restantes (P1 e P3, com duas e três turmas, respectivamente), a selecção fez-se em função do horário das turmas e do investigador<sup>9</sup>; daí a conveniência, neste caso mútua, ficando assim determinados os grupos A1, A2 e A3.

Conclui-se assim a explicitação do desenho do projecto de investigação, em conformidade com o que se representou na Figura 3, assegurando-se, por um lado, a articulação entre as várias partes e, por outro, a ligação dessas partes ao *todo*, contribuindo-se para a coesão do *edifício investigativo* num processo de “convergência de evidências” (Yin, 2005).

## 5. Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

A recolha e a análise de dados procuram espelhar, de algum modo, a complementaridade metodológica pela qual enveredámos (Neto, s. d.; Flick, 2005):

---

<sup>9</sup> Como não queríamos que os alunos passassem mais tempo na escola do que aquele que consta do seu horário, nem ocupar os tempos lectivos de Língua Portuguesa, optámos por realizar as entrevistas nos tempos lectivos destinados às Novas Áreas Curriculares, com autorização dos encarregados de educação, do Conselho Executivo da escola e dos respectivos directores de turma.

recolheram-se dados de natureza mista, quantitativa e qualitativa, mediante procedimentos de recolha adequados à especificidade dessa dupla vertente, recorrendo a métodos, técnicas e instrumentos de análise que nos pareceram os mais indicados para cada tipologia de dados, de acordo com os objectivos da investigação.

No Quadro V, fornecemos informação resumida quanto às técnicas e aos instrumentos de recolha utilizados na investigação, aos participantes a que se aplicaram, aos objectivos com que foram idealizados, bem como aos tipos de análise a que procedemos com cada um deles, em função dessa dupla vertente, quantitativa e qualitativa.

**QUADRO V: Procedimentos de recolha e análise dos dados<sup>10</sup>**

	Vertente Quantitativa		Vertente Qualitativa		
Técnicas/ Instrumentos de recolha	Pautas de Avaliação Final	Inquérito: Questionário sobre grau de satisfação e auto-avaliação de competências em Língua Portuguesa	Prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa do 9º ano (2006)	Inquérito:  <i>Focus groups</i>	Entrevistas individuais de tipo semi-estruturado
Participantes	6 turmas de 9º ano (117 alunos)	Aplicado a 6 turmas de 9º ano (114 <sup>11</sup> alunos)	Aplicado a 6 turmas de 9º ano (117 alunos)	3 grupos de alunos do 9º ano (6 elementos por grupo)	3 professoras de Língua Portuguesa do 9º ano
Objectivos	Comparar classificações	Comparar respostas afectivas e cognitivas relativamente aos <i>objectos</i> de Língua Portuguesa	Analisar estrutura, competências avaliadas, tipologia de itens e cotações atribuídas	Conhecer representações relativamente ao exame e às práticas das professoras	Conhecer representações relativamente ao exame e as práticas levadas a cabo
Tipos de análise	Métodos de análise estatística	Métodos de análise estatística	Análise documental	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo

<sup>10</sup> Numa fase muito embrionária do projecto, aventou-se a possibilidade de recorrer a uma outra fonte de dados: os textos dos sumários redigidos pelos professores ao longo do ano lectivo. Era nossa intenção procurar neles evidências de gestão do programa de Língua Portuguesa. Prescindimos, contudo, dessa componente por nos parecer que se trataria de matéria *sensível* e por acharmos que tal procedimento poderia ser interpretado como actividade fiscalizadora.

<sup>11</sup> A diferença entre o número de alunos que responderam ao inquérito e o número de alunos que realizaram a prova de exame deve-se ao facto de, nas aulas em que se aplicou aquele instrumento, três alunos terem faltado.

Recolheram-se os dados num período que corresponde ao final das actividades lectivas (Maio e Junho de 2006) e que, por isso mesmo, permitia ter, da parte dos participantes, uma visão retrospectiva.

Procurámos respeitar os procedimentos éticos de que se deverá revestir qualquer investigação que envolva relações humanas (Sousa, 2005). O primeiro passo foi solicitar à escola autorização para realizar *trabalho de campo* (Anexo 1); seguiu-se a averiguação da disponibilidade e do interesse das professoras na investigação; por fim, através dos directores das turmas envolvidas e das respectivas docentes de Língua Portuguesa, solicitou-se permissão aos encarregados de educação dos alunos para realizar as entrevistas (Anexo 2), garantindo-se, em qualquer dos casos, a confidencialidade da informação recolhida.

## 5.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

### 5.1.1. As Pautas de Avaliação Final

São os documentos oficiais onde se tornam públicas as classificações, que, no final do ano lectivo, dão origem à aprovação ou não dos alunos. As pautas incluem, para as disciplinas com avaliação sumativa externa, a classificação de frequência (Cf), atribuída em Conselho de Turma, a classificação de exame (CE) e a classificação final (CF), calculada de acordo com a seguinte fórmula:  $CF = (7Cf + 3CE) / 10$ .

### 5.1.2. O Questionário

Utilizou-se a técnica do questionário por permitir recolher informações acerca de todos os alunos participantes no estudo, num curto espaço de tempo (Sousa, 2005). Intitulámo-lo *Questionário sobre grau de satisfação e auto-avaliação de competências em Língua Portuguesa* (Anexo 4) e pretendíamos descobrir eventuais relações entre o campo cognitivo (o *sei...*) e o campo afectivo (o *gosto...*), ou, dito de outro modo, entre a *razão* e a *emoção*, no sentido de descobrir “whether emotions play a casual role in moral judgement” (Damásio *et al.*, 2007, p. 908) e em que medida seriam esses dois pólos preditivos de desempenho no exame.

Este instrumento, concebido pelo investigador, embora baseado em literatura especializada, constitui uma versão (ampliada, melhorada e adaptada à recolha sistemática de dados) de um outro já por si utilizado, com outros grupos de alunos, num contexto menos formal. O seu esboço foi analisado por dois Doutores em Ciências da



Educação e, simultaneamente, pelas professoras dos alunos a quem o instrumento viria a ser aplicado, com o objectivo de garantir a clareza de formulação dos itens, a sua adequação aos objectivos pretendidos e, no fundo, assegurar uma maior validade de conteúdo (Sousa, 2005).

O questionário remete-nos, de alguma forma, para o domínio das atitudes face à Língua Portuguesa, na acepção de Stern (citado por Neto, 1998), para quem o domínio da “atitude sentimental em relação a campos de objectos” (p. 313) é mensurável apenas através “dos efeitos que possa ter nos comportamentos ou respostas observáveis dos sujeitos” (Neto, 1998, p. 314). Entre essas *respostas observáveis* contam-se as “afectivas (sentimentos e apreciações feitas relativamente ao objecto atitudinal)” e as “cognitivas (crenças que reflectem percepções e informações do indivíduo sobre o mesmo objecto)” (Neto, 1998, p. 314).

Composto unicamente por perguntas fechadas, em que cada item corresponde a uma variável, na sua elaboração, baseámo-nos na técnica das escalas de Likert, que, segundo Neto (1998), “é talvez a técnica mais utilizada na medição de atitudes” (p. 316). Para cada item, pedia-se aos alunos que se pronunciassem em termos de auto-avaliação de conhecimentos (o *saber*) e em termos de apreciação relativamente a cada um dos *objectos* do programa (o *sabor*), de acordo com uma escala gradativa hierarquizada com cinco intervalos, uma vez que, de acordo com Hill e Hill (2005), “cinco respostas alternativas são suficientes, especialmente no caso de perguntas que solicitam atitudes, opiniões, gostos ou graus de satisfação” (p. 124).

Desrespeitámos conscientemente um dos procedimentos aconselhados pela literatura (por ex., Hill e Hill, 2005) para a elaboração das respostas alternativas parcialmente descritas. Referimo-nos à decisão de incluir as descrições das respostas unicamente nos extremos: *sei muito/sei pouco; gosto muito/gosto pouco*. É certo que, como advertem Hill e Hill (2005), a ausência de descrição nos níveis intermédios pode contribuir para que o significado das respostas intermédias se torne ambíguo, podendo, por isso, ser interpretado de várias maneiras. No entanto, não nos pareceu menor a carga de subjectividade e de consequente ambiguidade de que se revestem igualmente as descrições dos extremos: o entendimento que um determinado aluno terá do que é *saber muito* ou *gostar muito* não é forçosamente o mesmo do colega do lado, além de que catalogar os níveis intermédios entre o *muito* e o *pouco* contribuiria ainda mais para aumentar o grau de subjectividade.

Quanto à elaboração dos itens, começámos por seleccionar a lista dos conteúdos declarativos e dos processos de operacionalização que constam do *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991) que eram *examináveis*<sup>12</sup>. Subdividimos, então, o questionário em três grandes secções, de acordo com as três competências avaliadas em exame: a leitura (53 itens), a escrita (16 itens) e o conhecimento explícito da língua (37 itens). A secção relativa à leitura foi, por sua vez, subdividida em cinco partes, em função dos vários tipos de texto previstos no texto programático. A primeira parte diz respeito a aspectos genéricos dessa competência, ou seja, conteúdos e processos de operacionalização que podem ser observados em qualquer tipo de texto (24 itens); na segunda, reportamo-nos à leitura de texto narrativo (11 itens); a terceira parte refere-se à leitura de texto poético (4 itens); a quarta ao texto dramático (5 itens); e, por fim, a quinta parte aborda aquilo que o *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991) designa de leitura de “outros textos”, referindo-se à leitura de texto não literário (9 itens).

Concebido desta maneira, o questionário permitiria recolher informação relativamente aos *saberes* e aos *gostos* dos alunos a vários níveis: por um lado, informação específica sobre um item do programa em concreto; por outro, enveredando por combinações de itens, poder-se-ia, por exemplo, conhecer as suas atitudes perante um determinado tipo de texto ou perante as competências do programa; por fim, da combinação de todos os itens, resultaria a possibilidade de apresentar um retrato global do relacionamento dos alunos com a disciplina de Língua Portuguesa.

No que à redacção dos itens diz respeito, utilizou-se a formulação que consta do *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991). Na impossibilidade de conhecer, para cada item, em que termos se referia cada docente aos vários conteúdos e processos de operacionalização, optámos por manter a redacção oficial; afinal, seria também essa, pensámos, a terminologia utilizada na prova de exame.

### 5.1.3. O Exame Nacional de Língua Portuguesa (9º Ano, 2006)

Elaborada pelo Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação, que supervisiona também o processo de correcção, a prova de Exame Nacional de Língua

---

<sup>12</sup> Dessa lista, excluimos todos os aspectos relativos às competências do modo oral, os conteúdos/processos relacionados com a Leitura Recreativa e a Leitura para Informação e Estudo e os que se referem à Escrita Expressiva e Lúdica e ao Aperfeiçoamento de Texto. Cingimo-nos, portanto, à Leitura Orientada, à Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos e ao Funcionamento da Língua, uma vez que era sobre esses três domínios que a prova de exame incidiria exclusivamente.

Portuguesa (Anexo 3) a que nos referimos neste estudo foi realizada, em todo o país, a 21 de Junho de 2006<sup>13</sup>, incidia “sobre as aprendizagens e competências do 3º Ciclo do Ensino Básico” e tinha “como referentes o Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais (...) e o programa da disciplina de Língua Portuguesa em vigor” (Gabinete de Avaliação Educacional e Ministério da Educação, 2006, p. 1).

Embora, oficialmente, se considere que este tipo de teste apresenta “limitações inerentes às condições da sua realização: exames de *papel e lápis*, com tempo limitado de execução” (Gabinete de Avaliação Educacional, 2006, p. 5), reconhece-se simultaneamente que

os resultados da aplicação dos instrumentos produzidos (provas e respectivos critérios de avaliação) fornecem indicações importantes sobre as aprendizagens dos examinandos e sobre a situação do ensino e da aprendizagem tanto na globalidade do país, como localmente, ao nível da escola. (p. 5)

Segundo a *Informação nº 1/06* (Gabinete de Avaliação Educacional e Ministério da Educação, 2006), a prova, classificada de 0 a 100 pontos, incluía três grupos de questões destinadas a avaliar as aprendizagens e as competências dos domínios da compreensão da leitura, do conhecimento explícito da língua e da expressão escrita.

Assim, de acordo com aquele documento (Gabinete de Avaliação Educacional e Ministério da Educação, 2006), no Grupo I, avaliava-se “a compreensão da leitura e a respectiva verbalização” (p. 2) e atribuía-se, a este grupo, a classificação de 50 pontos; o Grupo II, com 20 pontos, destinava-se à avaliação do “conhecimento sistematizado dos aspectos da estrutura da língua e a capacidade de reflexão sobre o uso dessas estruturas” (p. 2); por fim, o Grupo III, classificado com 30 pontos, centrava-se no “desempenho na expressão escrita, tendo em conta a adequação do texto à função e ao destinatário e a correcção nos planos lexical, morfológico, sintáctico e ortográfico” (p. 2), embora se afirmasse que o domínio da expressão escrita era “avaliado em todos os grupos” (p. 2).

#### 5.1.4. As Entrevistas

Aos dois grupos de protagonistas da nossa investigação, os dezoito alunos e as três docentes, decidiu aplicar-se a mesma técnica, mas em *formato* diferenciado: o *focus group* (Templeton, 1994) e a entrevista individual semi-estruturada (Flick, 2005), respectivamente.

---

<sup>13</sup> Todos os alunos da *nossa* escola realizaram a prova neste dia, pelo que, ao longo deste trabalho, todas as referências à prova de exame dizem unicamente respeito à 1ª chamada, excepto quando assinalado.

Em ambos os grupos, o guião foi idêntico (salvaguardam-se, obviamente, diferenças ao nível da formulação de questões), porque o objectivo também o era: recolher informação pertinente na linguagem dos próprios sujeitos com o intuito de aceder às concepções das professoras e às representações dos alunos quanto ao que é ensinar e ao que é aprender Língua Portuguesa, e às expectativas relativamente à prova de exame. Esta seria uma forma de aceder a diferentes perspectivas (as dos alunos e as dos professores) relativamente às mesmas questões (Tuckman, 2005) e, por conseguinte, de relatar consensos e apontar contradições.

Tratando-se de mais um instrumento concebido pelo investigador, ainda que com a ajuda de literatura da especialidade, como medida de reforço da sua validade (Sousa, 2005), submeteu-se o esboço do guião a apreciação de um painel de especialistas constituído por dois Doutores em Ciências da Educação, uma professora do ensino secundário e um Doutor na área da Biologia (múltiplos olhares, progressivamente mais distanciados) e procedeu-se a estudo preparatório para, por um lado, avaliar a pertinência e a representatividade das questões face aos objectivos do estudo e, por outro, testar e aperfeiçoar as técnicas de recolha e análise dos dados.

O guião da entrevista individual foi testado com uma professora do ensino secundário e, com base nesse ensaio, introduziram-se, desde logo, várias melhorias, sobretudo ao nível da formulação de questões: algumas revelavam-se demasiado vagas; outras tornavam-se redundantes.

No que ao *focus group* se refere, fez-se também um estudo-piloto com seis alunos de 9º ano pertencentes a outra escola. Para além de ser uma técnica que requer uma maior destreza, foi igualmente importante medir o tempo necessário para a condução da *conversa*, avaliar a formulação de questões e supervisionar os aspectos mais técnicos relacionados com o registo áudio, medidas de precaução que se revelariam de extrema utilidade.

As entrevistas foram realizadas na escola, pelo investigador, em ambiente calmo, e gravadas em áudio. Este procedimento permitiu, num primeiro momento, o acesso à totalidade dos dados verbais, em bruto, de forma a proceder à sua transcrição integral, a ser sujeita a análise de conteúdo, fazendo-se sobressair os consensos e as contradições no discurso de alunos e de professoras. Durante a condução das entrevistas, o investigador esteve ciente de que a validade da informação recolhida através desta técnica pode ser afectada pelo designado efeito *Hawthorne*, ou seja, o simples facto de

participar num estudo pode originar alterações de condutas e de comportamentos (Lee, 2003).

Após uma fase introdutória, de legitimação da técnica e de recolha de informação destinada à caracterização dos intervenientes, os blocos da entrevista referiam-se às experiências de ensino e de aprendizagem por que ambos, alunos e professoras, passaram, à forma como a avaliação dessas aprendizagens se processou e às expectativas criadas em torno do exame, finalizando-se a entrevista com um espaço aberto a considerações finais, conforme guião elaborado para o efeito (Anexo 5).

Na transcrição das entrevistas, seguimos os procedimentos apontados por Castro (1995), de forma a assegurar a sua legibilidade e a afastar, o mais possível, a possibilidade de leituras subjectivas:

- supressão de bordões de linguagem;
- rectificação de processos de concordância;
- apagamento de hesitações;
- simplificação de repetições de palavras;
- eliminação de interrogativas *tag*;
- eliminação (ou substituição) de referências que contribuíssem para a identificação dos sujeitos ou da escola onde decorreu a investigação.

No Anexo 6, apresentamos a transcrição de uma das sessões de *focus group* e de uma das entrevistas individuais semi-estruturadas.

a) *O focus group*. Sendo um dos nossos objectivos o “conhecer e compreender melhor os alunos, equacionando na acção educativa as suas perspectivas, concepções, pontos de vista e expectativas” (Medeiros, 2002, p. 106), a opção por esta técnica prendeu-se com o facto de se tratar de um tipo de entrevista cujo objectivo é promover a participação de pessoas, neste caso alunos, que poderiam sentir algum constrangimento caso fossem entrevistadas a sós (Kitzinger, 1995).

É uma técnica que convida à discussão, à fluência do discurso, à espontaneidade dos comentários e possibilita o surgimento de ideias novas, que podem conduzir o investigador por vias inesperadas (Blank, 2002). A sua finalidade é promover a interacção entre os participantes no grupo, facilitando o acesso à sua cultura, ou fomentando o confronto de perspectivas, as contradições e os consensos, a narração de episódios vividos pelo grupo, dando, assim, origem a uma fonte abundante de

informação que resulta justamente dessa interação, que constitui uma mais-valia da técnica em causa (Kitzinger, 1995).

Nem sempre foi fácil tirar o máximo partido desta técnica devido ao laconismo em que frequentemente incorriam as respostas dos alunos, pelo que nem todas as sessões terão decorrido como desejaríamos. Com efeito, as suas respostas quedavam-se muitas vezes pelos *sim* e pelos *não*, sendo necessário incentivar justificações para as respostas dadas, sobretudo nos momentos iniciais de cada sessão.

Realizámos três sessões de *focus groups* e pretendíamos que cada sessão contasse com seis alunos (os grupos de alunos A1, A2 e A3, conforme deixámos representado na Figura 3). Todavia, na sessão que ficara agendada para realizar com o grupo A3, uma aluna não compareceu e um outro aluno chegou quase no final. Tais ocorrências constituem como que *fatalidades* passíveis de acontecer em qualquer investigação, uma vez que escapam ao controlo do investigador.

No que diz respeito aos motivos por que se optou por um painel com seis indivíduos, a consulta de literatura especializada não foi esclarecedora quanto ao número ideal de pessoas que devem integrar uma sessão de *focus groups*, não havendo consenso relativamente a esta questão. Grudens-Schuck, Allen e Larson (2004a), por exemplo, apontam para números que oscilam entre os seis e os doze sujeitos. A escolha deverá ter como fundamento, por um lado, os objectivos do inquérito e, por outro, a habilidade e a experiência do moderador (Templeton, 1994). Ora, se do factor habilidade não estávamos certos, a experiência era nula. Por isso, optámos por um número que não implicasse riscos desmesurados que impedissem a espontaneidade do discurso, a garantia de aprofundamento da discussão e a manutenção de alguma *ordem* no grupo (Blank, 2002).

Além disso, nas três sessões que levámos a cabo, contámos com a presença de um auxiliar (Blank, 2002), colega de trabalho do investigador, a quem se explicou previamente os objectivos da investigação e cuja missão era, sobretudo, a tomada de notas relativamente ao andamento da entrevista, de forma a que nos pudessemos concentrar na formulação das questões e na manutenção da conversa. Com base nessas notas (que vieram a revelar-se de extrema importância no processo de transcrição do registo áudio, sobretudo no que se refere à identificação dos autores das respostas), elaboraram-se, imediatamente após o final de cada sessão, sumários com os principais pontos de discussão no grupo: os consensos e as contradições, os silêncios e os ruídos.

b) *As entrevistas individuais semi-estruturadas.* Realizaram-se três: uma a cada docente (P1, P2, P3). Optou-se pelas entrevistas semi-estruturadas visto que, tendo elas sido realizadas em momento posterior aos *focus groups* com os alunos, se considerou necessário manter alguma flexibilidade para introduzir questões não previstas que viessem a surgir, por um lado, no seguimento do encontro tido com os alunos, e, por outro, no decorrer da conversa (as confirmações, as comprovações...), sem impor, portanto, uma categorização *a priori* tão rígida que limitasse o campo de pesquisa, mas que, concomitantemente, não implicasse abdicar do guião de entrevista (Flick, 2005).

Se um dos objectivos da nossa investigação passava precisamente pelo conhecimento das práticas que os professores dizem levar a cabo e das concepções que manifestam relativamente ao ensino e à aprendizagem da língua materna, concordamos com Castro (1995), quando, a propósito da entrevista semi-estruturada, afirma tratar-se de

um processo de obter informação que, face a outras técnicas, por hipótese, a observação de aulas, apresenta algumas vantagens, pelo carácter sistemático e coerente dos dados, e também por instituir como fonte de informação os sujeitos que detêm maior poder no interior do contexto de transmissão. (p. 192)

Embora ressalve a distância que existirá entre práticas relatadas e práticas efectivas, Castro (1995) salienta, no entanto, que “este tipo de desvantagem é largamente compensado pela variedade de tópicos que é possível contemplar” (p. 192) na entrevista semi-estruturada. Também Flick (2005), por exemplo, se pronuncia quanto às vantagens desta técnica; ela é, segundo este autor, “o meio mais eficiente” em casos como o nosso, em que “o objectivo da colecta de dados são as afirmações concretas sobre um assunto” (p. 95). Neto (1998), por seu turno, refere-se às entrevistas de tipo semi-estruturado como sendo

uma versão da entrevista que, dada a sua flexibilidade, tende a ser o formato mais favorecido pelos investigadores educacionais. Isto por conciliar alguma profundidade com a razoável liberdade que é dada ao entrevistado para exprimir as suas ideias e replicar às questões postas pelo investigador. (p. 330)

Terminado o processo de transcrição das entrevistas, demos a ler às professoras os textos daí resultantes de forma a obter o seu acordo relativamente às afirmações feitas, etapa que Flick (2005) apelida de “validação comunicacional” (p. 83), o derradeiro passo antes de submeter a informação recolhida a análise de conteúdo.

## 5.2. Procedimentos de Análise de Dados

### 5.2.1. A Análise Estatística

A análise estatística constituiu um precioso recurso para proceder à caracterização global das seis turmas de 9º ano da escola, no que diz respeito ao seu desempenho escolar (classificação de frequência e no exame de Língua Portuguesa). Foi também através da análise estatística que pudemos aceder ao grau de satisfação e à auto-avaliação dos alunos, relativamente a Língua Portuguesa.

Recorrendo ao Programa SPSS (versão 13.0 para Windows), aplicámos este procedimento de análise aos dados que recolhemos através de duas fontes distintas: as Pautas de Avaliação Final e o *Questionário sobre grau de satisfação e auto-avaliação de competências em Língua Portuguesa*.

Desta forma, para caracterizar globalmente o desempenho dos alunos de 9º ano da escola, consultámos as Pautas de Avaliação Final para poder aceder às classificações de frequência (Cf) e de exame (CE) dos alunos. Estas classificações são expressas em *níveis* de 1 a 5 e resultam, no caso da Cf, de critérios de avaliação definidos em departamento de Língua Portuguesa, aprovados em Conselho Pedagógico da escola e aplicados pelos professores da disciplina; a CE, por seu lado, obtém-se mediante a aplicação dos critérios de classificação e respectivas cotações, definidos pelo Gabinete de Avaliação Educacional, responsável pela elaboração da prova, e resulta da conversão de uma escala de 0 a 100 pontos numa escala de níveis de 1 a 5, de acordo com o disposto no nº 3.4, Secção I do Anexo II, do Despacho Normativo nº 22/2006<sup>14</sup>, de 31 de Março, que regulamentava o exame de 2006:

as provas dos exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática são cotadas na escala de 0 a 100 pontos, sendo a classificação final da prova expressa na escala de níveis de 1 a 5, de acordo com a seguinte tabela:

Percentagem	Nível
0 a 19.....	1
20 a 49.....	2
50 a 69.....	3
70 a 89.....	4
90 a 100.....	5

(p. 2370)

<sup>14</sup> Apesar de o Despacho Normativo nº 22/2006 ter sido, entretanto, revogado pelo Despacho Normativo nº 14/2007, de 8 de Março, este ponto relativo à cotação das provas transitou de um documento para outro, sem sofrer qualquer alteração.



Trata-se de dados que considerámos não métricos, expressos numa escala ordinal de 1 a 5, uma vez que, embora exista, entre estes níveis de classificação, uma relação de ordem, ou seja, os números são associados de modo a que a relação de ordem se mantenha (Pestana e Gageiro, 2000), a diferença que separa os diferentes graus da escala não é, no entanto, constante.

Procedemos a análise comparativa entre os dois tipos de classificação, Cf e CE, no sentido de apontar eventuais diferenças entre frequência e exame. Com esse objectivo, utilizou-se o teste de Wilcoxon de forma a comparar as distribuições de duas variáveis (Cf e CE, no nosso caso) numa mesma amostra de sujeitos e detectar eventuais diferenças entre elas (Pestana e Gageiro, 2000).

Prendemos ainda analisar a eventual relação entre as duas classificações (Cf e CE), no sentido de descobrir se, tendencialmente, teriam sido os alunos com melhor/pior classificação de frequência os que haviam conseguido, respectivamente, melhor/pior classificação no exame. Para tal, recorreu-se ao coeficiente de correlação de Spearman, que “mede a intensidade da relação entre variáveis ordinais” (Pestana e Gageiro, 2000, p. 145).

Uma vez que dispúnhamos também das classificações para a disciplina de Matemática, pareceu-nos relevante proceder à comparação entre as duas disciplinas sujeitas a avaliação externa no final do 3º ciclo do Ensino Básico. Nesse sentido, tal como para Língua Portuguesa, analisaram-se as Cf e as CE de Matemática das turmas da escola para averiguar a intensidade de relações entre elas (coeficiente de correlação de Spearman) e comparar as suas distribuições (teste de Wilcoxon).

Para a elaboração deste retrato global do desempenho das várias turmas da escola, contribuiu igualmente a aplicação do questionário antes referido, o qual, como já se assinalou, foi construído com base na técnica das *Escalas de Likert* (Neto, 1998). Do questionário constavam unicamente perguntas fechadas, em que cada item (106, no total) correspondia a uma variável. Os itens foram, por sua vez, agrupados em três grandes secções, de acordo com as três grandes competências avaliadas em exame, a leitura (53 itens), a escrita (16 itens) e o conhecimento explícito da língua (37 itens), que, por seu turno, passaram a constituir novas variáveis.

Pedia-se aos alunos que, relativamente a cada item e de acordo com uma escala gradativa hierarquizada com cinco intervalos, formulassem juízos de valor quanto ao grau de cognição (*sei...*) e quanto ao grau de satisfação (*gosto...*), atribuindo a cada item entre cinco e um pontos, consoante os juízos fossem sendo progressivamente menos

favoráveis. De acordo com Neto (1998), “a atitude global para com o *objecto*” pode ser então “medida com base na soma dos valores (...) de cada item do teste” (p. 316). Trata-se, portanto, de uma escala que assumimos como métrica, geradora de dados de intervalo, visto que, segundo Hainaut (1992), estes dados “são aqueles a que se pode associar um número (de modo que intervalos numéricos iguais representem distâncias iguais, na propriedade medida)” (p. 283). O facto de os dados serem métricos e de, como verificámos, apresentarem distribuição normal permitiu que se optasse por uma via de análise paramétrica.

Com este instrumento de recolha de dados, aplicado a 114 alunos de 9º ano da escola, pretendíamos, relativamente à Língua Portuguesa, verificar, por um lado, de que modo se auto-avaliavam os alunos em termos de conhecimentos e, por outro, quais as suas preferências em termos de *objectos* ensinados e aprendidos na disciplina.

No sentido de averiguar se existiriam diferenças significativas entre o que os alunos diziam *saber* e diziam *gostar*, utilizou-se o teste *t-Student* para amostras relacionadas, “teste estatístico que nos permite comparar duas médias relacionadas, para determinar se a probabilidade da diferença entre as médias é uma diferença efectiva e não ocasional” (Tuckman, 2005, p. 387). Propusemo-nos também analisar de que modo se relacionavam um e outro factor, ou, dito de outra maneira, que relação haveria entre o *saber* e o *gostar*, tendo-se, para o efeito, recorrido ao coeficiente de correlação de Pearson, a estatística mais comum para medir o grau de relação entre duas variáveis paramétricas (Moroco e Bispo, 2005).

Com o objectivo de indagar se, entre as competências avaliadas no exame (a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua) ou entre itens relacionados com alguma das competências em particular, tanto para o *saber* como para o *gostar*, as diferenças seriam estatisticamente significativas, aplicou-se o teste *t-Student* e a análise de variância, ou ANOVA, a um factor (Maroco e Bispo, 2005). Nas situações em que a análise de variância se revelou significativa do ponto de vista estatístico, ou seja, quando esta análise apontou no sentido da existência de diferenças significativas entre os aspectos em análise, utilizámos o teste Scheffé (teste *Post-Hoc* do SPSS) para comparar as médias.

Uma vez que nem todos os alunos responderam à totalidade dos itens do questionário, nas diferentes análises a que procedemos, foram unicamente considerados os alunos que apresentavam resposta à totalidade dos itens que nos propúnhamos analisar.

No Quadro VI, apresentamos um resumo em que se descrevem as variáveis e respectivos níveis de medida, assim como os testes estatísticos aplicados, e que organizámos, desta feita, em função das fontes a que recorremos.

**QUADRO VI: Quadro-resumo da análise estatística**

Fontes	Variáveis dependentes		Tipo de dados	Via de análise	Testes e coeficientes aplicados
Pautas	Língua Portuguesa	Cf CE	Dados ordinais	Não paramétrica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wilcoxon</li> <li>- Coeficiente de correlação de Spearman</li> </ul>
	Matemática				
Questionários	Questões ( <i>sei...; gosto...</i> )		Dados de intervalo	Paramétrica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teste <i>t-Student</i></li> <li>- Coeficiente de correlação de Pearson</li> <li>- Anova, tipo I</li> <li>- Teste Scheffé</li> </ul>

Em qualquer das análises, o nível de significância padrão considerado foi sempre  $\leq 0,05$ , valor normalmente adoptado em estudos empíricos nas diferentes áreas das ciências humanas, nomeadamente nas Ciências da Educação.

### 5.2.2. A Análise Documental

Aplicámos este procedimento de análise à prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa. Segundo Sousa (2005), a análise documental tem como objectivo “apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (p. 262).

Assim, foi possível passar de um documento em bruto para um segundo texto, em que se pretende dar conta dos seus principais aspectos: a estrutura, os objectivos dos vários itens, as escalas de cotação associadas a cada item, os tipos de item utilizados. Sem uma análise de todos estes aspectos não seria possível “chegar a níveis mais profundos de compreensão do documento” (Sousa, 2005, p. 262), que permitiriam, em etapa posterior, descrever com maior fundamento o desempenho dos alunos na prova.

### 5.2.3. A Análise de Conteúdo

Se, como dissemos, a análise estatística constituiu um poderoso meio para se descrever o desempenho dos alunos na prova de exame, com a análise de conteúdo pretendeu-se, de algum modo, enriquecer essa caracterização através do contributo dos dados verbais, que, pensámos, permitiriam aceder a um patamar já não meramente descritivo, mas antes explanatório.

Normalmente apresentada como a “técnica fundamental de tratamento e exploração dos dados qualitativos” (Neto, 1998, p. 326), a análise de conteúdo é, na definição de Bardin (2004),

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.37)

Foi esta a técnica que aplicámos aos dados verbais que a investigação se encarregou de criar e que recolhemos junto dos protagonistas da nossa investigação: os alunos e as suas professoras. Referimo-nos ao material gerado através de entrevista, relativamente ao qual indicamos os procedimentos gerais de análise.

O primeiro aspecto a ter em conta neste tipo de análise prende-se com o facto de, segundo Flick (2005), as fases prévias de registo dos dados e de transcrição das declarações conduzirem, “no mínimo, a uma versão diferente dos acontecimentos” (p. 176), uma vez que tanto o registo, como a posterior transcrição contribuem para libertar os acontecimentos do seu carácter efémero, fixando uma nova realidade, reconstituída através dos textos que desse modo se obtiverem. Assim, ainda de acordo com aquele autor, “os textos produzidos desta maneira reconstituem a realidade estudada de forma específica e tornam-na acessível, enquanto material empírico, aos processos de interpretação” (p. 177).

Foi a essa interpretação, cerne da investigação qualitativa, que pretendemos aceder mediante a análise de conteúdo e que se fez num movimento constante entre “le contenu manifeste” e “la nécessité d’inférer au-delà du contenu manifeste” (Mucchielli, 2006, pp. 28-29), ou seja, entre o *dito* e o *não dito*, procurando-se ora “revelar, desvendar ou contextualizar as afirmações feitas no texto, o que conduz normalmente à ampliação do material”, ora “reduzir o material textual, parafraseando-o, resumindo-o ou categorizando-o” (Flick, 2005, pp. 179-180).

Desta forma, após uma fase inicial de contacto com os textos que constituíam o nosso *corpus*, de modo a obter uma visão global do material e a deixar-nos “invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2005, p. 90), passámos à categorização, enquanto “processo por meio do qual os dados brutos são sistematicamente transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição precisa das características mais pertinentes do conteúdo” (Holsti, citado por Neto, 1998, p. 327). No nosso caso, uma vez que o conjunto dos dados que constituía o *corpus* de análise provinha de protocolos de entrevistas, as categorias e respectivas subcategorias foram, em parte, deduzidas das hipóteses de trabalho. Afinal, de acordo com Mucchielli (2006),

un questionnaire n'est pas autre chose, dans sa partie utile, qu'une succession de catégories regroupant a priori les réponses. Si la question est «fermée», la catégorisation est toute faite. Si la question est «ouverte», elle est alors une catégorie très générale à l'intérieur de laquelle les réponses de nombreux répondants seront distribuées en catégories plus précises. (p. 45)

Refira-se, contudo, que, além do sistema de categorias que prevíamos inicialmente, em consonância com o espírito de abertura que vimos proclamando desde o início deste relatório, estivemos atentos a outras que viessem a emergir dos dados. Em qualquer dos casos, certificámo-nos de que a categorização obtida respeitava os critérios de exaustividade, exclusividade, objectividade, pertinência e clareza na definição, atributos que Mucchielli (2006) afirma deverem ser apanágio de qualquer sistema de categorias.

Relativamente às unidades de sentido que integram as várias categorias da análise, visto que todo o texto é composto por múltiplas camadas de sentido – a palavra, o grupo de palavras, a frase, o parágrafo, o próprio texto... –, Mucchielli (2006) é peremptório:

il est absolument inutile de se demander si c'est le mot, la proposition ou la phrase qui sont les unités de signification, car l'unité de sens doit être cherchée dans le sens. (p. 42)

Estas unidades de sentido, que, *grosso modo*, correspondem a excertos dos textos que se consideraram pertinentes para os objectivos do estudo, permitiram aceder aos indicadores, com os quais procurámos descrever e reconstituir as diversas unidades de análise que integram o caso em estudo (Yin, 2005): as professoras, P1, P2 e P3, e os respectivos grupos de alunos, A1, A2 e A3 (ver Figura 3).

Dado que o tema da investigação e todo o seu desenho foram pensados de forma a aceder a diferentes modos de encarar um mesmo fenómeno – o exame e, mediatemente, o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, no 9º ano –, pretendemos fazer com

que essas unidades de sentido, bem como as categorias e subcategorias em que se inserem, constituíssem os alicerces da construção de uma “estrutura temática que se utilizou como base para a análise dos outros casos, a fim de aumentar a sua comparabilidade” (Flick, 2005, p. 189).

Trata-se de um procedimento de análise de conteúdo que Flick (2005) apelida de *codificação temática*, em que

o resultado deste processo é uma apresentação, orientada por casos, da forma como cada um trata o problema em estudo, incluindo os temas constantes (...) que surgem nas opiniões sobre diferentes áreas (...). A estrutura temática elaborada também serve para comparar casos e grupos, para estabelecer diferenças e correspondências entre os vários grupos do estudo. (p. 190)

Deste modo, procurámos assegurar a comparabilidade a vários níveis: por um lado, entre elementos de um mesmo grupo; por outro, entre elementos de grupos distintos.

Relativamente ao grupo *Professoras*, por exemplo, interessava-nos conhecer que representações tinham do exame, que expectativas demonstravam, que práticas relatavam. Por seu lado, quanto ao grupo *Alunos*, abriam-se múltiplas vias de análise. Como já se referiu, as entrevistas aos três conjuntos de alunos que constituem este grupo foram realizadas seguindo a técnica do *focus group*, o que, por si só, possibilitou uma análise *intragrupo*, prestando-se atenção, por exemplo, àquilo que eram as opiniões individuais, por oposição aos consensos nos três conjuntos de alunos. Por outro lado, o material recolhido apresentava um outro ponto de interesse: tratando-se, basicamente, das mesmas questões que foram colocadas às docentes (salvaguardando-se, claro está, a necessária adequação ao nível da linguagem pelo entrevistador), uma análise *intergrupos*, isto é, o grupo *Professoras* e os respectivos grupos de *Alunos*, permitiu a comparação de perspectivas, a de quem ensina e a de quem aprende, relativamente às questões da investigação.

## IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Se, em fase prévia do tratamento da informação, foi necessário dividir para analisar, focalizando a nossa atenção nos resultados que, individualmente, se iam obtendo através das várias fontes de recolha, estratégia que nos pareceu a mais adequada com vista a um maior rigor analítico, neste capítulo, dedicado à apresentação e discussão dos resultados, fez-se o percurso inverso: do *dividir para analisar*, passámos ao “reunir para compreender” (Altet, 2000, p. 153).

Creemos que só uma abordagem holística, concentrada nas interações possíveis entre os vários resultados, por um lado, e o seu confronto com a bibliografia pertinente para a investigação, por outro, recorrendo a informações de diferentes proveniências, poderia auxiliar na busca de um modelo que contribuisse para descrever, e, eventualmente, explicar a complexidade do fenómeno que nos propusemos estudar. Foi este o caminho traçado no sentido de proceder à reconstrução do caso que constitui o nosso estudo e, paralelamente, das unidades de análise que o integram.

Numa tentativa de passar de um patamar meramente descritivo para um nível potencialmente explanatório, à medida que fomos procedendo à narração do caso, fomos introduzindo no relato os resultados obtidos através das análises efectuadas; por outro lado, procurámos também confrontar, quando oportuno, esta confluência de resultados, decorrente de múltiplas fontes, com a bibliografia. Foi esta a estratégia que considerámos mais relevante para uma discussão mais fundamentada e para que, de algum modo, se conseguisse “distill experience into prose” (p. 234), como recomenda Grossman (1992) aos principiantes na redacção de casos.

Trata-se, portanto, de uma abordagem que visa, utilizando agora uma imagem cinematográfica, reconstituir o filme dos acontecimentos, a que corresponde, no fundo, como já dissemos, a construção do caso, em que, tomando como ponto de partida aquilo que aconteceu no dia da realização da prova de exame, se embarcou numa viagem retrospectiva, à procura de evidências que pudessem, em certa medida, contribuir para explicar o sucedido, recorrendo à análise dos papéis desempenhados pelos protagonistas desta acção, os alunos e as suas professoras, naquele tempo, naquele cenário.

## 1. Das Representações de Professoras e Alunos da Prova de Avaliação Sumativa Externa

Foi no dia 21 de Junho de 2006, pelas 11.30 h, que mais de 90000 alunos de 9º ano, repartidos por 1290 estabelecimentos de ensino de todo o país (Júri Nacional de Exames, 2006), ocuparam os seus lugares nas salas de aula para realizar a segunda edição da prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa.

Na cidade de Évora, a prova realizou-se em cinco escolas, básicas e secundárias. O estabelecimento de ensino que escolhemos para levar a cabo o nosso estudo é uma das três escolas básicas da cidade, com alunos do 2º e 3º ciclos. Das 16 turmas de 3º ciclo que, naquele ano lectivo, a frequentavam, 6 eram de 9º ano. São as turmas cuja leccionação se repartia por 3 professoras (P1, P2 e P3) e que, nesta investigação, se designam de T1 a T6.

Para que, de algum modo, pudéssemos conhecer como se relacionavam estes alunos com a disciplina de Língua Portuguesa, ou, utilizando a expressão de Stern (citado por Neto, 1998), qual a sua “atitude sentimental” (p. 313) em relação a este *objecto*, aqui entendido em sentido lato, aplicámos o *Questionário sobre grau de satisfação e auto-avaliação de competências*.

Pedia-se aos alunos que, em cada um dos itens do questionário e de acordo com uma escala gradativa hierarquizada com cinco intervalos, formulassem juízos de valor quanto ao grau de cognição (*Sei...*) e quanto ao grau de satisfação (*Gosto...*), atribuindo entre um e cinco pontos, consoante os juízos fossem sendo progressivamente mais favoráveis. Através da soma desses valores seria possível medir “a atitude global para com o *objecto*” (Neto, 1998, p. 316) em termos de resposta cognitiva e afectiva.

Os resultados, apresentados no Quadro VII, permitiram concluir que, globalmente, a média por item registada no *Sei...* foi significativamente superior, do ponto de vista estatístico, à registada no *Gosto...* (teste *t-Student* para amostras emparelhadas), podendo, assim, afirmar-se que os alunos avaliaram de modo superior o seu grau de cognição, relativamente ao grau de satisfação com a Língua Portuguesa. Dito de outra maneira, para estes alunos, a disciplina de Língua Portuguesa parece ser um assunto mais ligado à *razão* do que à *emoção*. Por outro lado, além da diferença significativa entre as médias da resposta cognitiva e resposta afectiva, o coeficiente de correlação de Pearson que aplicámos aos dados revelou existir correlação positiva entre *saber* e *gostar*, registando-se, por isso, uma tendência para serem os alunos que disseram saber mais/menos os mesmos que afirmaram gostar mais/menos, respectivamente.



**QUADRO VII: Língua Portuguesa: resposta cognitiva e resposta afectiva (n = 62)**

Língua Portuguesa						
	Média global	Desvio padrão	Teste t-Student para amostras emparelhadas		Coeficiente de correlação de Pearson	
			t	p	r	p
Sei...	3,6	0,6	8,33	0,000*	0,829	0,000*
Gosto...	3,3	0,6				

\* valores significativos

O elevado grau de significância destes resultados obriga-nos a interpretá-los, ainda que com algumas reticências, como sendo sintomáticos de algo que poderá ir além da mera casualidade.

Nos pontos 2. e 3. do Capítulo II do nosso estudo, referimo-nos à necessidade de revestir as actividades linguísticas em sala de aula de características que as distingam das que têm lugar no âmbito de uma prática quotidiana (Ferraz, 2007; Fonseca, citada por Amor, 2003). O facto de, no seu dia-a-dia, os alunos usarem espontaneamente as competências linguísticas que se supõe desenvolverem em contexto formal pode estar na origem dos valores significativamente superiores da resposta cognitiva relativamente à afectiva. Ou seja, o uso diário de actividades que envolvem a oralidade, a leitura e a escrita pode causar, nos alunos, algum esvaziamento de sentido e consequente desmotivação naquilo que, depois, se lhes propõe levar a cabo em sala de aula; talvez por isso eles tenham dito *saber* significativamente mais do que *gostar*.

As sessões de *focus groups* que, com alguns deles, realizámos parecem confirmar esta tendência. Quando lhes perguntámos se, em Língua Portuguesa, se estuda muito ou pouco, as suas respostas, que seguidamente se transcrevem<sup>15</sup>, permitem concluir que, na opinião dos alunos, é sobretudo o conhecimento explícito da língua que constitui matéria de estudo:

<sup>15</sup> O formato, em três colunas, escolhido para a transcrição de excertos das entrevistas com os alunos visa proporcionar dois tipos de leitura: por um lado, uma leitura vertical, de forma a evidenciar os consensos e as contradições dentro de um mesmo grupo; por outro, uma leitura horizontal, para que seja mais fácil a comparação entre grupos. No final dos excertos, indicamos a sua proveniência: A1, A2 e A3, para os grupos de alunos dos Professores 1, 2 e 3, respectivamente (P1, P2, P3). A designação E refere-se a *Entrevistador*. Para garantir o anonimato dos sujeitos, usamos, na transcrição, nomes próprios fictícios.

Francisco – *É só ler.*

Cláudia – *Como nos nossos testes, a professora põe um texto já trabalhado na aula; convém lermos o que fizemos na aula; trabalhamos o que fizemos na aula outra vez e fazer gramática.*

E – Então estudas sobretudo os textos que vocês sabem depois que vão sair. O Mário estava a dizer qualquer coisa...

Mário – *Acho que não se estuda muito.*

E – Não se estuda muito?

Mário – Não. (risos)

Carlos – *Aquilo também não é muita matéria, convém.*

Francisco – *Na gramática e isso.*

E – O que é que tu achas, Teresa?

Teresa – *É mesmo a gramática.*

Francisco – *E mesmo assim, a gramática a gente trabalha muito na aula.*

(A1)

Carla – *Muito.*

Rui – *Depende, quando é para os testes de interpretação...*

E – Quando é para os testes de interpretação o que é que acontece, Rui?

Rui – *Treina-se.*

E – Então e se o teste tiver leitura, gramática e escrita?

Rui – *Estuda-se a gramática.*

E – Estuda-se a gramática. E a leitura e a escrita?

Rui – *É mais a gramática.*

(A2)

Rui – *Pouco, eu estudo pouco.*

Fernando – *Eu onde estudo é mais na gramática, eu acho que na interpretação só quando nós lá chegarmos é que vamos aplicar as coisas, acho que podemos estudar a vida do autor de cada texto, isso é onde a gente pode estudar, mas, de resto, só se for na gramática.*

E – Então para o grupo de leitura não fazes nenhuma preparação?

Fernando – Não.

lnês – *Eu faço, vou vendo as perguntas que fizemos ao longo das aulas, os textos que analisámos, depois vou fazer as perguntas para ver se sei responder a tudo.*

Luísa – *Eu também não, é mais as conjunções.*

E – E a escrita?

Luísa – *Eu escrevo bastante em casa.*

E – É um hábito que tens ou, quando sabes que vais ter um teste, em que vai sair um grupo de escrita, fazes isso como exercício de preparação?

Luísa – *Não, é hábito. Não é nenhum diário, mas vou escrevendo coisas que me apetece ou de que me lembro.*

(A3)

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

No que se refere às três competências do currículo de Língua Portuguesa que iriam constar na prova de exame (a leitura, o conhecimento explícito da língua e a escrita), os resultados dos questionários podem ser interpretados à luz do que acabámos de dizer.

Apesar de as diferenças entre as médias das três competências não serem estatisticamente significativas (ANOVA, Tipo I), no Quadro VIII, pode verificar-se que o conhecimento explícito da língua constituía a competência que os alunos percepcionavam como a que menos *sabiam*. Na leitura e na escrita, a resposta cognitiva era superior. Do ponto de vista afectivo, apesar de, novamente, as diferenças entre as médias não terem significado estatístico (ANOVA, Tipo I), a tendência invertia-se: a competência preferida era o conhecimento explícito da língua, como se fosse a análise e

a reflexão em torno do funcionamento da língua o aspecto que mais motivava os alunos, uma vez que, aparentemente, se *gosta* mais daquilo que menos se *sabe*.

**QUADRO VIII:** As competências do currículo: resposta cognitiva e resposta afectiva (n = 62)

		Sei...		Gosto...	
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Leitura		3,73	0,57	3,34	0,57
Conhecimento explícito da língua		3,50	0,70	3,40	0,74
Escrita		3,63	0,65	3,28	0,82
ANOVA, Tipo I	F	2,324		1,851	
	p	0,123		0,131	

Perante o exame que se avizinhava, era importante conhecer o que pensavam alunos e professoras daquela prova vinda do exterior.

Apesar de algum natural nervosismo que, aqui e ali, se podia detectar (era, afinal, a primeira vez que aqueles alunos iam estar numa situação de avaliação sumativa externa), as suas palavras, que a seguir transcrevemos, deixam sobretudo transparecer um estado de confiança e tranquilidade. O valor médio do *sei* relativamente à Língua Portuguesa, que analisámos através dos resultados dos questionários, pode ser entendido como preditivo desse à-vontade.

Entre os elementos dos vários grupos, a opinião que se tinha do exame não era, todavia, unânime. Havia quem o criticasse por poder pôr em causa o trabalho de um ano, achavam exagerado o peso que se lhe atribuía na classificação final. Mas também havia quem lhe reconhecesse mérito: “serve para avaliar as nossas competências”, “para ver ao longo dos anos o que é que ficou” e “até para se mudar para o secundário, convém saber o que é que aqui tiveste”.

Estas opiniões mostram que o que os alunos desaprovavam no exame era o seu lado sumativo, a sua faceta de instrumento utilizado para atribuir uma classificação. As qualidades que lhe reconheciam advinham do potencial regulador e formativo de que uma prova deste género se pode revestir (Fernandes, 2005). Uma das alunas referia-se igualmente ao seu valor de instrumento de diagnóstico: tratando-se do exame do 9º ano, final de um ciclo de estudos, seria importante, segundo a aluna, que, na transição para o ensino secundário, se soubesse “o que é que aqui tiveste”.

De todas estas características que os alunos associavam ao exame, o seu poder classificativo foi o menos realçado. Parecia haver uma certa convicção de que aquela prova pouco contribuiria para alterar as classificações que lhes viessem a ser atribuídas no final daquele ano lectivo, prestes a terminar. Por outro lado, o contacto que revelaram ter tido com a prova do ano anterior deixava-os ainda mais tranquilos e confiantes: a prova de 2005 fora, na sua opinião, “relativamente fácil”. Ouçamo-los em discurso directo:

E - O que pensam vocês do exame?

Teresa – *Eu sou contra.*

E – És contra?

Paula – *A gente anda a trabalhar o ano todo e podemos num dia decidir a nossa nota. Imaginando que nos dá uma branca no exame, lá pode estar decidida a nossa nota.*

Mário – *Se fores com 5, se trabalhares ao longo do ano, tens 5, lá não decides nada.*

Paula – *É que a gente depois tem assim, imagina que tem 3, pode-se chumbar por causa do exame.*

Francisco – *Eu também acho isso.*

Mário – *Eu não sou contra.*

E – Porque é que não és contra o exame, Mário?

Mário – *Porque acho que serve para avaliar as nossas competências.*

E – Achas bem que haja exame?

Mário – *Acho que sim, às disciplinas mais importantes, agora ao resto acho que não devia haver isso.*

E – Carlos qual é a tua opinião?

Carlos – *Tenho a mesma opinião dela. Acho que um dia pode mudar tudo, não influencia muito a nota e serve apenas para testar os nossos conhecimentos ao longo do 3º ciclo, isso tudo bem, agora os exames podem estragar-nos a vida.*

E – Ana desempata lá isto.

Ana – *Eu não sou contra o exame, mas acho que devia valer menos.*

E – O ano passado valia 25%, não era?

Ana – *Era, eu acho que isso é injusto. O ano passado valia 25% e eu já ouvi dizer que este ano ia valer 30%...*

Paula – *Eu acho que não devia haver nada. (risos) Se é para ver as competências, como é que está a disciplina de Português e Matemática, acho que não precisa de valer nada.*

Ana – *Aí 10%. (risos)*

E – E como é que vocês se sentem perante essa certeza que é terem o

Luís – *Então, tem que se estudar para o achar fácil.*

Rui – *O do ano passado não me pareceu assim complicado...*

E – Já viram o do ano passado?

Todos – Já.

E – E o que é que acharam?

Rui – *Não achei difícil.*

Carla – *Eu achei difícil a escrita.*

E – Mas estão nervosos ou estão descontraídos?

Rui – *Acho que se estudarmos não vai haver problema.*

(A2)

Luísa – *Eu achei que o do ano passado era relativamente fácil, este ano não sei como é que vai ser.*

Inês – *Eu não o fiz todo, mas aquilo que vi não achei muito difícil.*

Rui – *Agora o deste ano acho que já tem mais matéria, a matéria dos três anos, acho que este ano vai ser mais difícil, mas nada que nós não possamos fazer.*

E – Mas acham que é importante haver exame?

Rui – *Mais ou menos. A gente tem uma avaliação sempre contínua e, depois, se no exame, por exemplo, se tiver uma negativa que a gente possa chumbar o ano, acho que é um bocado injusto. Se a avaliação é contínua, não devia ser só por causa do exame.*

Inês – *Mesmo assim, acho que é importante, para tu veres ao longo dos anos todos o que é que ficou. Até para se mudar para o secundário, convém saber o que é que aqui tiveste.*

Luísa – *Eu acho que é importante, mas um bocado chato. Eu acho que, como a Inês disse, é importante para ficarmos com uma noção daquilo que realmente sabemos, o chato é que pode mudar a nossa nota, as notas aqui não contam muito, agora as médias é que vamos ter que estar a trabalhar para uma média. Mas acho que, por exemplo, aqui se temos uma nota má pode-nos prejudicar e acho que isso é um bocado chato.*

E – E como é que vocês se sentem?

Fernando – *É a primeira vez que o vamos fazer, nunca fizemos um exame, mas em princípio acho que vamos estar nervosos.*

E – O Rui parece despreocupado...

Rui – *Em princípio, já passei de ano e não me estou assim a preocupar muito com a nota do teste.*

E – Achas que seja que nota for que

exame daqui a dias?

Carlos – *Na expectativa.*

E – A Ana está muito nervosa...

Ana – *Não, é mais um teste com tudo. É um tipo de prova global.*

E – Mas não vos deixa nervosos, preocupados?

Carlos – *Não, uma pessoa que vá para o exame dependente do exame sabe que ...*

Mário – *Não. Sabe que se tem 2 chumba e se tem 3 também chumba, eu ia um bocado nervoso; agora se está com 3, mesmo que tiver 2, faço por ter 3, mas já vai mais descansado.*

(A1)

venhas a ter no exame não é isso que vai...

Rui – *Influenciar o ano? Não.*

Lúisa – *Eu acho que é importante nós termos uma boa nota, fazermos uma boa figura, acho que de pensar nisso fico logo nervosa e depois de pensar naquilo que me pode aparecer fico um bocado nervosa.*

(A3)

As respostas das professoras à mesma questão, que a seguir se transcrevem<sup>16</sup>, revelam alguma sintonia com os alunos. Apoiadas na experiência da prova de 2005, no seu discurso, P1 e P2 estabeleciam comparações entre as práticas que, normalmente, levavam a cabo e aquilo que se pedia aos alunos no exame: repare-se como, em ambos os casos, se associou o adjectivo “fácil” ao exame e como P2 evocava os seus alunos do ano anterior, afirmando que “fizeram aquilo com uma perna às costas”, sugerindo mesmo que o exame “podia ser um bocadinho mais difícil”. Relativamente a P3, referia que, no ano anterior, “ficámos contentes com os resultados”, o que pode também ser um sinal de confiança no desempenho dos seus alunos. Saliente-se ainda o facto de, tanto P2 como P3, terem tecido elogios à prova, considerando-a “muitíssimo bem pensada” e útil, pelo carácter regulador que lhe reconheciam: “o *feedback* é importante, como é que vai o ensino do português, o português em cada escola, o nível de cada distrito, o país” opinava P1; “esta prova uniformiza, ao nível do nosso país, os conhecimentos e as competências”, dizia P2; “para saber como correm as coisas no país”, afirmava P3:

P1 - *O ano passado, quando foram feitos os primeiros exames nacionais, eu cheguei à conclusão de que o meu grau de exigência é muito maior do que aquele que foi aplicado nos exames nacionais.*

*Como apliquei provas de treino no final do ano lectivo e também realizaram a prova do ano passado os alunos acharam que foi muito mais fácil*

P2 - *Eu acho que sim, que está bem esta prova, acho que uniformiza, ao nível do nosso país, os conhecimentos e as competências. O grau de dificuldade é relativamente fácil. O ano passado, os meus alunos fizeram aquilo com uma perna às costas. Eu acho que o exame está muitíssimo bem feito, a estrutura está muitíssimo bem pensada; podia era ser um*

P3 - (silêncio) *Penso que para a avaliação externa e para a avaliação do Ministério, acima de tudo para saber como correm as coisas no país, é interessante, como é também para nós para vermos até que ponto nos situamos.*

*Até porque eu acho que, no geral, até são provas bem feitas e, se calhar, para avaliar o aluno do Minho ao*

<sup>16</sup> Tal como já explicitado para os alunos, também na reprodução de excertos das entrevistas às docentes usámos o formato em três colunas, de maneira a possibilitar uma leitura horizontal, para que seja mais fácil o confronto de opiniões. As falas dos vários interlocutores são assinaladas com P1, P2 ou P3, consoante se trate da Professora 1, 2 ou 3, e a designação E refere-se a *Entrevistador*.

relativamente à maioria das perguntas que eles estavam habituados a desenvolver comigo e eu disse-lhes: "Na minha perspectiva, tem que ser assim. Imaginem que eu vos aplicava, desde o primeiro momento, coisas mais fáceis. Depois se vos surgisse uma coisa mais complicada não estavam preparados, não tinham atingido essas competências para depois responderem ao mais difícil; portanto, vamos ao caminho mais difícil que depois o produto final já não vos custa tanto." Mas o feedback é importante... como é que vai o ensino do Português, o Português em cada escola, o nível de cada distrito, o país, sim é de facto importante.

bocadinho, ligeiramente, mais difícil. Os meus testes são, geralmente, mais difíceis que o exame do GAVE, mas em termos de estrutura, eu acho que aquela estrutura é a correcta e pode-se perfeitamente testar a compreensão escrita por meio de cruzinhas.

Algarve serve.

Nós fizemos, em Departamento, na penúltima reunião, a reflexão sobre os resultados nacionais e comparámos com os da nossa escola. Ficámos contentes com os resultados em termos relativos não em termos absolutos.

Não podemos deixar de assinalar como relevante o facto de o teor do exame que professoras e alunos menos referiram tenha sido o certificativo e classificativo, característico da avaliação sumativa (Boavida e Barreira, 2006). Esse parece ser o aspecto que menos preocupava estas docentes e, no caso dos alunos, poucos revelavam algum receio quanto ao que pudesse vir a ser o seu desempenho.

Do confronto entre o discurso oficial a propósito do exame e as opiniões que estes alunos e os seus professores manifestaram nas entrevistas, parece resultar algum consenso. Como tivemos já oportunidade de frisar, de acordo com o Gabinete de Avaliação Educacional (s. d. a), os exames

enquadram-se num processo que contribui para a certificação das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos e, paralelamente, são instrumentos de regulação das práticas educativas, no sentido de promover a melhoria sustentada das aprendizagens. (parágrafo 1)

*Certificação, regulação de práticas e promoção da melhoria sustentada das aprendizagens* constituem, ao nível do discurso oficial, os três grandes objectivos que terão conduzido à implementação dos exames no 9º ano e parecem ter sido bem compreendidos, e aceites, por estas professoras e pela generalidade destes alunos. Com excepção da certificação, contestada por alguns alunos, os outros dois objectivos surgiam integrados no discurso quer de alunos, quer de docentes, reconhecendo-se a sua utilidade, chegando mesmo a elogiar-se a prova.

Não sendo possível uma resposta concreta sobre se esta opinião seria consequência da (boa) experiência do exame de 2005, o certo é que as referências à prova do ano

anterior abundam no discurso de ambos os grupos, o que pode indiciar que, para a segunda edição do exame, se imaginava uma prova com as mesmas características.

## 2. Das Expectativas de Professoras e Alunos quanto ao Conteúdo do Exame

De facto, quando, dias antes da sua realização, perguntámos a estes alunos que matérias seleccionariam para pôr no exame, caso fossem eles a elaborá-lo, as escolhas revelavam-se muito próximas da prova de 2005.

As entrevistas, das quais apresentamos alguns excertos mais à frente, mostraram que as matérias referidas pelos alunos forneciam indicações quanto àquilo para que eles se sentiam melhor preparados e correspondiam, no fundo, ao que desejavam que viesse a constar no exame: Gil Vicente, com o *Auto da Barca do Inferno*, era, sem dúvida, o autor favorito para o grupo da leitura (como a prova de 2005 contemplou Camões, desta vez, esperava-se que se utilizasse o texto do outro autor clássico do programa de 9º ano); para o funcionamento da língua, embora com menor grau de consenso, as funções sintácticas e a divisão e classificação de orações (ambos os aspectos tinham sido avaliados na prova do ano anterior) assumiam uma posição relevante nos três grupos de alunos com que conversámos; quanto à escrita, os alunos optavam por se referir quase exclusivamente a temas (textos sobre temas de gosto pessoal, que exprimissem vivências pessoais), sendo o texto de opinião (utilizado em 2005) a única tipologia textual referida.

Fruto do gosto pessoal, do tempo que, em aula, despenderam com um dado texto, autor ou conteúdo, da importância que terão atribuído a determinadas matérias em detrimento de outras, ou, porventura, ainda, da ênfase que sentiram ser conferida a alguns pontos do programa pelos seus professores, estas escolhas, que a seguir se transcrevem, dão conta daquilo que eram os seus pontos de vista e as suas expectativas perante o exame que iriam realizar daí a alguns dias.

E – Se fossem vocês a fazer o exame, que matérias seleccionariam?

Mário – *Eu punha dois grupos de leitura, um d' Os Lusíadas e outro do Auto da Barca do Inferno, depois punha a gramática.*  
E – Gostavam desta proposta do Mário? Era *Lusíadas* e *Auto da Barca do Inferno*.  
Francisco – *Sim.*  
E – E de gramática o quê? Alguma coisa em particular?

António – *Se nós fizéssemos o exame, escolhia o Auto da Barca do Inferno.*  
E – E de gramática o que é que punham?  
Bruno – *Os graus dos adjectivos...*  
Rui – *As orações, análise sintáctica.*  
Carla – *Foi o que nós fizemos*

Fernando – *Para o primeiro grupo, eu acho que ou Camões, ou Gil Vicente.*  
Luísa – *Nem pensar.*  
(risos)  
Fernando – *Para nós, no segundo período, foi só Camões e este terceiro período tem sido quase só Gil Vicente, por isso era um desses dois.*  
Inês – *Eu punha Camões, acho que é importante.*  
Luísa – *Eu punha Gil Vicente, eu acho que não há um mais importante que outro; são coisas*

Mário – Tudo. Aquelas coisas que se dão desde o 7º: análise morfológica, análise sintáctica, a formação de palavras, campo lexical e essas coisas todas bué da fáceis. (risos)

E – Os outros punham alguma coisa especial ou acham que esta matéria ficava mesmo bem no exame?

(silêncio)

E – Gostavam que sáísse aquilo que o Mário estava a propor?

Todos – Sim.

E – Os Lusíadas e Auto da Barca do Inferno. E de gramática: divisão e classificação de orações?

Mário – Orações sim...

Carlos – Quer dizer, isso... por mim não.

Paula – Foi o que estudámos, se calhar, mais, isto da gramática.

Teresa – Por mim, também não.

(A1)

mais.

E – E para a escrita, o que é que punham?

Rui – Um texto de opinião.

Carla – Sobre Gil Vicente...

António – ...sobre os seus objectivos ao escrever.

E – Vocês estão a falar nesses aspectos todos porque eram esses que vocês gostariam que vos pusessem a vocês?

Carla – Sim, por isso é que não estão lá os verbos.

(risos)

(A2)

diferentes, mas não punha Camões de certeza. Punha Gil Vicente.

E – Hélder, estavas a dizer?

Hélder – Punha Fernando Pessoa.

E – Por algum motivo especial?

Hélder – Não. Quer dizer, gosto.

E – Mais de Pessoa do que dos outros dois que foram ditos pelos teus colegas, Camões e Gil Vicente?

Hélder – Gil Vicente gosto mais que Camões.

Rui – Eu escolhia Gil Vicente, é mais fácil estudar para Gil Vicente por causa das coisas que a gente fez na aula, como caracterização das personagens. Como fizemos os trabalhos, sabemos mais ou menos, Camões é diferente.

E – E para a gramática o que é que escolhiam?

Fernando – As conjunções, foi o que a gente trabalhou o ano inteiro.

Rui – E análise sintáctica e morfológica.

Hélder – A divisão de orações também.

Fernando – Isso já está nas conjunções.

Luísa – Acho que punha isso.

Fernando – Só trabalhámos isso. Pronomes pessoais e demonstrativos.

Luísa – Como fazíamos a Francês, com espacinhos, era mais fácil assim.

E – E tu Rui, o que é que punhas na gramática?

Rui – Eles já disseram mais ou menos, era as conjunções, morfológicamente e sintacticamente, era mais ou menos o que a gente falava na aula.

E – E na escrita? O que é que punham?

Fernando – Eu punha como é que tinha sido o balanço destes anos todos até ao 9º ano, o que é tínhamos encontrado de novo, o que é que tínhamos aprendido, o que é que foi bom, o que é que foi mau, acho que isso era uma boa reflexão sobre todo este trabalho.

Luísa – Eu acho que não. Eu punha o futuro, pensava um bocadinho mais no futuro, qual era a ideia dos alunos do que os esperava, há dificuldade ou não, se sabiam aquilo que queriam realmente ser, acho que pensava mais no futuro.

E – Inês, Rui e Hélder?

Inês – Não faço ideia.

Hélder – Eu também punha mais um balanço.

Rui – Eu não punha nem o dele nem o dela, sobre o passado e o futuro não. Algum tema completamente livre.

E – Então agora digam-me: se essa era a prova que vocês fariam, se vos fosse dada essa oportunidade, posso depreender que é isso que vocês gostariam que sáísse?

Todos – É.

Luísa – Eu não me importava, acho que sim, acho que essa era a prova ideal.

Hélder – Principalmente a parte dos espacinhos.

(risos) Em Português o que vai sair é fazer um hino para a selecção utilizando só palavras que estão n' Os Lusíadas. (risos)

Luísa – Acho que sim. Era interessante. E depois tínhamos que cantar, claro, isso sim, e tinha que



De igual forma, as três professoras da escola que tinham a seu cargo as seis turmas de 9º ano, nas entrevistas que realizámos, faziam previsões que, coincidência ou não, revelavam algum consenso com aquilo em que os respectivos alunos apostavam.

Relativamente ao grupo da prova que seria destinado à compreensão de texto, tal como os seus alunos, as docentes pensavam em texto narrativo, em “texto utilitário” (P1) ou “texto pragmático” (P3), mas as apostas recaíam sobretudo em Mestre Gil. Repare-se como, ao longo do discurso das professoras, as referências à prova de 2005 surgem abundantemente e como a experiência de 2005 terá exercido alguma “influência sobre a maneira como decorre[u] o ensino/aprendizagem” (Delgado-Martins e Ferreira, 2006, 67):

P1 - *Algo de Gil Vicente, um excerto de Gil Vicente, porque foi a última matéria a ser dada, está fresquinha e penso que está bem presente na memória deles. Depois também algo do texto narrativo; saiu o ano passado, mas penso que este ano também poderia sair texto narrativo. Não me admiraria de forma alguma que eles pusessem lá texto utilitário, gostaria que não saísse texto utilitário. E depois um texto narrativo fabricado ou tirado de alguma colectânea, texto de autor digamos, para ser comparado a nível de temática com Gil Vicente ou com o texto narrativo literário.*

P2 - *Acho que vai sair Gil Vicente, tenho essa intuição, não sei porquê. Como o ano passado saiu Camões, portanto este ano meti na cabeça que vai sair Gil Vicente. Batalhei o Gil Vicente até mais não. E fiz muito o contraponto entre Gil Vicente e Camões e tentei que eles percebessem bem quais tinham sido os objectivos de um e de outro. Fizemos até um esquema no quadro. Falei se calhar muito mais de Gil Vicente com essa intuição.*

P3 - *Eu acho que vai sair, como sempre sai, um texto narrativo, texto narrativo eles colocam sempre lá. Talvez coloquem também um texto pragmático e acho que é muito bom; eu não faço isso muito nos meus testes, ou quase nada, e acho que é extremamente interessante eles verem no teste coisas com que no dia-a-dia também lidam e que têm que saber e que são funcionais para eles. Desta vez, tenho um pressentimento que sai um bocadinho do texto vicentino; foi qualquer coisa que os miúdos trabalharam durante o ano.*

E - *Era o que tu gostarias que saísse ou não forçosamente?*

P3 - *Se sair o texto vicentino, parece-me que eles se sairão melhor; foi menos trabalhado por mim porque foi o último período, eu fiz uma abordagem do texto vicentino diferente d'Os Lusíadas e foi muito mais trabalho deles.*

No que diz respeito ao grupo da prova que avaliaria o conhecimento explícito da língua, apesar de, novamente, haver tendência para apontar a divisão e classificação de orações como conteúdos quase certos no exame, P1 e P2 afirmavam-no categoricamente, estas duas professoras referiam-se igualmente à formação de palavras, e P2, por seu lado, atribuía também particular destaque à acentuação. Quanto a P3, manifestava plena confiança no desempenho dos seus alunos nesta secção da prova.

A referência a este último conteúdo, a acentuação de palavras, afigura-se como mais uma evidência do carácter condicionador de práticas que, normalmente, se atribui aos exames. Neste caso concreto, veja-se que P2 decide trabalhar com os seus alunos um ponto que nem sequer pertence ao programa de Língua Portuguesa do 3º ciclo, baseando-se numa espécie de intuição que o exame de 2005 lhe permitia ter. Trata-se de mais um indicador de que a presença do exame pode não só condicionar práticas, como, em certa medida, impor quase um currículo alternativo, exercendo uma “influência (...) que ultrapassa a dos *curricula* [oficiais]” (Delgado-Martins e Ferreira, 2006, p. 67).

P1 - Nós trabalhámos muito as orações, porque me palpita que, como é matéria exclusiva de 9º ano, as provas apontam sempre para isso. Eu acho que eles de momento estão a trabalhar muito bem connosco, mas depois o que eu verifico é que, quando levam algo para casa para dividir e analisar ou mesmo frases para transformarem, alguns deles já não fazem tão bem. A formação de palavras, penso que eles têm sempre muita hipótese de acertar na formação de palavras.

P2 - O que eu penso que vai sair e que também trabalhei com eles: não costumo dar no 9º ano a classificação das palavras quanto à acentuação, falei, dei ali umas quantas e classificámos. A divisão de orações; no ano passado todos os exames que eu corriji tinham essa parte mal; insisti imenso nisso este ano; e o que, enquanto pronome relativo, enquanto conjunção consecutiva e integrante. Outra coisa que decerto também sai é a formação de palavras, também batalhei bastante. Análise sintáctica e morfológica a mesma coisa: também penso que sai.

P3 - Nada em concreto, porque acho que eles estão preparados, quanto a mim, para aquilo que é essencial.

Por fim, relativamente à expressão escrita, entre as docentes, o consenso era nulo. A P1 agradava-lhe que os alunos escrevessem uma notícia, P2 preferia o texto de opinião, P3 manifestava apreço por um texto narrativo:

P1 - Na escrita... (silêncio) relacionar algo com uma temática actual.

E - Desenvolvido em que tipo de texto?

P1 - Aí já me agradaria que eles fizessem, por exemplo, uma notícia.

E - Ai sim? Porquê?

P1 - Repara, eu não gosto da análise da notícia, mas eles escreverem, relataram um facto imparcialmente já acho interessante esse ponto de vista.

P2 - Acho que sai um texto de opinião. Penso que é o mais fácil para os alunos.

P3 - Gostei imenso da proposta do ano passado.

E - Da primeira chamada?

P3 - Precisamente.

E - Era fazerem um texto narrativo...

P3 - Aliás, se queres saber eu não tenho a segunda chamada, nunca a pedi. Gostava que fosse um tema de cultura geral, que os miúdos dissessem “Eu sei desenvolver este tema”.

Como se pôde ver, o que as respostas deste grupo de professoras parecem demonstrar é, em certa medida, aquilo que Barbosa e Neves (2006) apelidam de “impacto da avaliação externa” (p. 221) e que tem efeitos

em termos de (a) estreitamento do currículo, (b) do desenvolvimento de práticas de *ensino-para-o-teste* e (c) do desenvolvimento de práticas de avaliação de sala de aula que mimetizam, no seu conteúdo e na sua forma, a avaliação externa. (p. 221)

Ou seja, como referem Delgado-Martins e Ferreira (2006), a existência de uma prova deste género no final de um ano lectivo impede que os professores se possam “furtar a preparar os seus alunos para terem sucesso nos exames” (p. 67), com todas as consequências que daí advêm em termos de gestão do currículo. Por isso, continuam aqueles autores, em circunstâncias como estas, é “pouco prático exigir que todos os professores exijam de todos os alunos mais do que o sucesso nos exames” (p. 67).

As constantes referências à prova do ano anterior permitem inferir que, de algum modo, se direccionaram as práticas um pouco em função disso, uma vez que, pensava-se, o exame de 2006 seria semelhante. O facto de P2 assumir ter trabalhado com os seus alunos um conteúdo que não consta do programa de 9º ano porque “pensa que vai sair” parece confirmar esta tendência.

Por outro lado, afirmações como “trabalhámos muito as orações” (P1), “batalhei o Gil Vicente até mais não” (P2) ou “fiz uma abordagem do texto vicentino diferente d’ *Os Lusíadas*” (P3) ilustram as operações de transformação de que o currículo prescrito é alvo pelo currículo praticado (Dionísio e Castro, 2005) e as diferentes leituras a que um documento, ainda que de teor oficial, está sujeito em função do que se considera mais importante (Ferraz, 2007).

A aula de Língua Portuguesa parece constituir um espaço de gládio entre três forças diferentes: o currículo oficial que procura prescrever, as leituras que deste se fazem ao nível das práticas e a influência exercida por uma terceira variável, aquilo que se *pensa que vai sair* no exame, ou seja, o *currículo examinado*.

Impunha-se a pergunta:

E - E se a prova incluir os autores, os textos e os conteúdos referidos?

P2 - Ah... *umas notas belíssimas. (risos) Não sei, não sei... Esta turma que eu tive este ano era uma turma com muitas dificuldades... Mas se sair isto, se calhar, eles terão um melhor desempenho do que se sair uma coisa diferente.*

No entanto, como vamos ver, as expectativas ficaram longe de ser confirmadas.

### 3. Da Prova Realizada

Em função do que ficou dito, terá sido com alguma surpresa que professoras e alunos constataram que, afinal, na prova, ao contrário do que se pensava, propunha-se aos alunos, como tarefas, que analisassem um texto sobre uma escada sem corrimão e outro sobre chocolate preto, que resolvessem exercícios sobre acentuação de palavras, verbos transitivos e intransitivos, discurso directo e indirecto, classes e formação de palavras e, ainda, para terminar, que escrevessem uma carta ao Director-Geral da UNESCO.

Considerámos, por isso, relevante proceder a uma descrição da prova de exame que os alunos realizaram, para que, num próximo ponto, tentemos perceber a que distância terá ficado a prova que os participantes no nosso estudo esperavam.

#### 3.1. O Grupo I

O Grupo I, destinado a avaliar a compreensão da leitura, apresentava duas partes distintas relacionadas com as tipologias textuais utilizadas: texto literário (um texto poético de David Mourão-Ferreira: *Escada sem corrimão*) e texto não literário (um texto informativo: *O lado menos doce do chocolate*, texto adaptado da revista Proteste).

A inclusão, na prova, de texto literário e de texto não literário na avaliação da compreensão da leitura era algo já que vinha acontecendo desde as provas de aferição, realizadas, para o 9º ano, em 2003 e 2004.

Tanto o Currículo, como o Programa em vigor, apontam para práticas de leitura com múltiplas tipologias textuais, literárias e não literárias. No *Currículo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2001), estabelece-se como meta de desenvolvimento para a competência de leitura a “capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário ou não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste” (p. 34). No *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991), pode ler-se que

para além de obras literárias, poderão também ser objecto de leitura orientada outros textos: textos da comunicação social; textos de outras áreas do saber; textos de banda desenhada; imagens e símbolos. (p. 64)

Desta feita, mantendo as tipologias textuais *texto literário* e *texto não literário*, a selecção recaiu sobre texto poético e sobre texto informativo.

Refira-se ainda que, David Mourão-Ferreira, o autor do texto poético escolhido, é um dos autores mencionados no *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação,

1991) para a selecção de poemas na rubrica “Obras para leitura orientada” (p. 35) de 9º ano. A propósito de David-Mourão Ferreira, constatámos que, numa das entrevistas às docentes, se fazia uma referência directa a este autor. Não se lembrando de que este autor é um dos indicados no Programa para estudo do texto poético, P2 referia que, como por acaso, ouvira na televisão uma leitura do soneto *E por vezes* daquele poeta e, como o texto “mexeu” consigo, decidira levá-lo para a aula.

A sua resposta é bem elucidativa da “omnipresença do manual escolar na aula de Língua Portuguesa” (Balça, 2007, p. 131) quando toca à leitura, com as consequências que daí advirão em termos do desenvolvimento da competência leitora dos alunos (Balça, 2007; Castro, 2005). Os textos que se lêem na sala de aula são, segundo P2, maioritariamente os que constam no manual; este episódio em torno do soneto de Mourão-Ferreira, pela forma como é relatado, parece mais constituir uma excepção a esta quase regra.

Ainda relativamente ao manual escolar, ao atribuir-lhe um papel de “fio condutor”, as palavras de P2 parecem confirmar a influência que este auxiliar de trabalho pode exercer na gestão do currículo prescrito (Dionísio *et al.*, 2005). Quando não confrontado com as indicações oficiais, esse “fio condutor” pode tornar-se ele próprio o *currículo* (Amor, 2003).

*P2 - A questão do manual tem-me preocupado e tenho pensado nela. Uma colega disse-me uma vez que um professor não se faz pelo manual e, portanto, pode ter-se um manual que não preste; um bom professor com qualquer manual se desenrasca.*

*Isto ficou-me, mas eu pessoalmente acho que um bom manual também pode fazer um bom professor e eu acho que poderei ser muito melhor professora se tiver um bom manual. Como ainda tenho pouca experiência e tenho muito que aprender, se não tiver um bom manual as coisas não me correrão tão bem. O manual é importante como fio condutor e eu estudo principalmente os textos do manual. Já tenho trazido esporadicamente um texto ou outro que não vem no manual, mas o grosso das vezes só textos do manual. Às vezes vejo um texto engraçado ou descubro algum que acho bonito; por exemplo, ainda este fim-de-semana calhei a ver na TV um programa sobre o David Mourão-Ferreira, por quem eu não tive assim grande impressão, e aquele programa mexeu comigo e foi lá lido um soneto dele que se chama E Por Vezes, achei o soneto lindíssimo, fui logo à procura dele na internet, fotocopiei-o e levei-o logo no dia seguinte para a aula. Não é do programa nem nada, nem o David Mourão-Ferreira, mas achei que valia a pena e levei, mas basicamente trabalho com os do livro.*

Retomando a descrição do enunciado do Exame Nacional de Língua Portuguesa, no Quadro IX, apresentamos de forma esquemática esta secção da prova, indicamos os objectivos dos vários itens, que agrupámos, sempre que tal nos pareceu pertinente, em função da competência leitora solicitada aos alunos, explicitámos a escala de classificação que os correctores das provas aplicaram a cada item, de acordo com os

critérios de classificação (Ministério da Educação, 2006), e identificamos os tipos de itens utilizados<sup>17</sup>.

**QUADRO IX: Compreensão da leitura na prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa (9º ano, 2006)**

Tipo de texto	Competência leitora	Objectivo	Item	Escala de classificação	Tipo de item
Texto literário (texto poético)	Literal	Relacionar versos do poema	1.	0/1/2/3	Resposta aberta orientada
	Inferencial	Interpretar antítese	2.	0/2/3/5	
		Interpretar sentidos de versos	3.	0/3/5/7	
			4.	0/2/3/5	
		Argumentar a favor de proposta seleccionada	5.	0/3/5/7	
Texto não literário (texto informativo)	Inferencial	Inferir a partir de informação textual	6.	0/3	Resposta fechada: escolha múltipla
			8.	0/3	
			10.	0/3	
	Literal	Detectar informação autorizada pelo texto	7.	0/3	
			9.	0/3	
			11.	0/3	Resposta fechada: resposta curta
	Inferencial	Propor uma medida coerente com sentidos do texto	12.	0/2/3/5	Resposta aberta orientada

Relativamente à tipologia de itens utilizada na prova, também numa linha de continuidade relativamente ao que acontecera nas provas de aferição e na primeira edição do exame de Língua Portuguesa, em 2005, o enunciado deste grupo apresentava vários tipos de itens, sendo metade de resposta aberta e a outra metade de resposta fechada (escolha múltipla e resposta curta), embora a distribuição do peso em termos de classificação não seja repartida tão equitativamente: 32 pontos era quanto valiam os itens de resposta aberta, ao passo que os de resposta fechada não ultrapassavam os 18 pontos.

<sup>17</sup> Não sendo matéria consensual, “a forma de classificar os itens varia de um autor para outro” (Laveault e Grégoire, 2002, p. 109), seguimos a categorização proposta por Ribeiro (1989) e as indicações fornecidas na *Informação n.º 1/06* (Gabinete de Avaliação Educacional e Ministério da Educação, 2006).

Merecedor de destaque é também o desequilíbrio que se regista entre avaliação da compreensão inferencial e avaliação da compreensão literal (Araújo, 2007). Como já referimos, no ponto 6. do Capítulo II deste relatório, para avaliar a capacidade do leitor para deduzir informação textual implícita, utilizaram-se oito itens; pelo contrário, à compreensão literal, menos exigente, porque requer do leitor a localização de informação expressa de forma explícita no texto, dedicaram-se quatro itens. A esta diferença de número, há que adicionar a consequente discrepância em termos de pontuação: 38 pontos para a compreensão inferencial, ou seja, 76% do total de pontos deste grupo, contra 12 pontos para a compreensão literal, apenas 24%.

### 3.2. O Grupo II

Composto por 5 itens, todos de resposta fechada (associação, transformação, verdadeiro/falso), o Grupo II era a secção da prova destinada a avaliar o conhecimento explícito da língua, a cuja descrição procedemos no Quadro X.

**QUADRO X:** Conhecimento explícito da língua na prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa (9º ano, 2006)

Conteúdos	Objectivo	Item	Escala de classificação	Tipo de item
Acento	Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica	1.	0/2/3	Resposta fechada: associação
Verbos transitivos/intransitivos	Identificar verbos transitivos e intransitivos	2.	0/1/2/3	
Discurso directo/indirecto	Transpor enunciado do discurso directo para o discurso indirecto	3.	0/3/5	Resposta fechada: transformação
Classes de palavras (nomes, adjectivos); formação de palavras; sinonímia	Avaliar a correcção de afirmações a partir de uma definição de dicionário	4.	0/2/3/5	Resposta fechada: verdadeiro/falso
Formação de palavras	Agrupar palavras segundo processos de formação	5.	0/2/4	Resposta fechada: associação

Os itens pretendiam avaliar vários aspectos do conhecimento explícito da língua dos alunos no âmbito da fonologia (o item 1.), da morfologia (o item 4. e o item 5.), das

classes de palavras (o item 2. e o item 4.), da sintaxe (o item 2.), da semântica (o item 4.), da pragmática e linguística textual (o item 3.) e da lexicografia (item 4.)<sup>18</sup>.

Os itens 1. e 4. merecem-nos algumas considerações. No primeiro, pedia-se aos alunos que classificassem um grupo de 9 palavras quanto à posição da sílaba onde recaía o acento; tal não mereceria destaque especial, não fosse o facto de se tratar de um conteúdo que não faz parte do plano de estudos do 3º ciclo. A Associação de Professores de Português (2006a) refere-se à inclusão deste item na prova nos seguintes termos: “a questão 1, do Grupo II, surpreendeu-nos pelo facto de avaliar um conteúdo de Funcionamento da Língua do 1º/2º CEB” (parágrafo B4).

Quanto ao item 4., pareceu-nos ser aquele que, para a sua resolução, implicaria a mobilização de conhecimentos provenientes de uma mais ampla gama de domínios. Propunha-se aos alunos que, com base na leitura de um verbete de dicionário, assinalassem como verdadeiras ou falsas seis afirmações que requeriam conhecimentos sobre classes de palavras, formação de palavras e relações de sinonímia. Cremos que a complexidade da tarefa poderia residir não no tipo de conhecimentos a mobilizar, mas no facto de os alunos deverem saber ler as informações lexicográficas de uma entrada lexical num dicionário, texto com características e estrutura muito específicas. Para a sua natureza complexa contribuiu igualmente a particularidade de este item ser um exemplo da solidariedade linguística entre competências a treinar na disciplina de Língua Portuguesa a que aludimos no ponto 3. do Capítulo II: por um lado, o conhecimento explícito, por outro, a leitura ao serviço da obtenção de informação.

No entanto, cremos que, no caso deste item, uma capacidade de leitura deste tipo de texto pouco treinada poderia inviabilizar a sua resolução. Pode mesmo questionar-se se, para o resolver correctamente, era mais importante a mobilização de competências no âmbito da leitura ou do conhecimento explícito da língua, uma vez que insuficiências ao nível das primeiras poderiam comprometer os conhecimentos dos alunos relativamente aos conteúdos que se pretendiam testar, que, como descrevemos em cima, se distribuíam por vários domínios do conhecimento linguístico. A opção por uma tipologia de verdadeiro-falso pode ser entendida como uma tentativa de obviar essa eventualidade.

---

<sup>18</sup> Para a designação destes vários domínios da linguística, recorremos à *Terminologia linguística para os ensinios básico e secundário* (Ministério da Educação e Departamento do Ensino Secundário, 2002).



### 3.3. O Grupo III

O grupo destinado à expressão escrita era avaliado com base em seis parâmetros, “tendo em conta a adequação do texto à função e ao destinatário e a correcção nos planos lexical, morfológico, sintáctico e ortográfico” (Gabinete de Avaliação Educacional e Ministério da Educação, 2006, p. 2). Além destes aspectos, havia ainda que ter em conta o respeito pela extensão requerida: os alunos deviam escrever entre 140 e 240 palavras.

A tarefa de escrita proposta aos alunos consistia na redacção de uma carta dirigida ao Director-Geral da UNESCO, na qual deveriam expor a situação de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que, por algum motivo, não beneficiassem do direito universalmente reconhecido à Educação, manifestando a sua opinião sobre essa situação. Esta linha temática, que o texto do Grupo I sobre o cultivo do cacau e a utilização de mão-de-obra infantil nos países produtores daquela matéria prima inaugurara, era, assim, retomada, funcionando este Grupo III como se de uma actividade de pós-leitura se tratasse ou como se, ao invés, o texto *O lado menos doce do chocolate* tivesse sido uma actividade de pré-escrita.

Desta forma, ficava determinado o género discursivo que os alunos deveriam utilizar, com as funções que lhe são específicas e as características linguísticas que lhe são próprias, e forneciam-se as indicações necessárias ao contexto de comunicação da actividade de escrita (Camps, 2003): *quem escreve* (os alunos, como jovens preocupados com a situação de pessoas que não beneficiam do direito à educação), *a quem se dirige* (ao Director-Geral da UNESCO, o que implicava a utilização de um registo formal) e *para que escreve* (para expor uma determinada situação e manifestar opinião sobre ela).

Apesar de, no final, ser o produto que é avaliado, estas são indicações que visam auxiliar o aluno no processo de escrita, fornecendo-lhe instruções relativas não só à planificação segundo a situação comunicativa e à planificação do conteúdo, mas também no que à textualização dizia respeito (Rodríguez, 2003).

O Quadro XI pretende ser uma síntese dos aspectos que apresentámos relativamente a este grupo da prova.

**QUADRO XI: Expressão escrita na prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa  
(9º ano, 2006)**

Parâmetros a avaliar	Objectivo	Escala de classificação	Tipo de item
Tema e tipologia	Utilizar competências de escrita	0/1/2/3/4/5	Composição orientada
Coerência e pertinência da informação		0/1/2/3/4/5	
Estrutura e coesão		0/1/2/3/4/5	
Reportório vocabular e modalização		0/1/2/3/4/5	
Sintaxe		0/1/2/3/4/5	
Ortografia		0/1/2/3/4/5	
Factor de desvalorização por incumprimento da extensão requerida		0/-1/-2	

É, portanto, uma prova que, apesar das diferenças que detectámos relativamente ao enunciado de 2005, recupera a estrutura tripartida, procurando avaliar três das cinco competências curriculares (as que são *avaliáveis* pela escrita), atribuindo-lhes pesos diferentes: metade do total da cotação da prova destina-se à avaliação da compreensão da leitura (50 pontos); a outra metade é repartida entre conhecimento explícito (20 pontos) e expressão escrita (30 pontos).

Esta opção, que, infelizmente, não conseguimos justificar, pode também questionar-se. Como discutimos no ponto 4. do Capítulo II, no *Currículo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2001), em momento algum se preconiza uma hierarquização entre leitura, conhecimento explícito e expressão escrita. O menor peso atribuído ao conhecimento explícito poderia ser explicado com base no *Programa de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação, 1991), que, como vimos, lhe atribui um peso relativo menor do que o atribuído aos outros *domínios*. Todavia, o privilégio que, na prova, se atribui à compreensão da leitura, em detrimento da escrita, não encontra fundamento naquele texto programático.

É uma opção que parece confirmar a tendência avançada por Delgado-Martins (1992), segundo a qual,

as competências geralmente trabalhadas em língua materna privilegiam o reconhecimento em detrimento da produção (ouvir, ler para os alunos) e privilegiam, a seguir, a produção em detrimento da explicitação (produção de fala ou escrita sem conhecimento explícito gramatical). (p. 6)

É exactamente isso que sucede no enunciado da prova. Recuperando a categorização de processos envolvidos na activação da competência comunicativa (Delgado-Martins, 1992; Delgado-Martins e Ferreira, 2006; Sim-Sim *et al.*, 1997), que apresentámos no ponto 2. do capítulo em que demos conta das linhas de fundamentação teórica que seguimos, no exame privilegia-se, em primeiro lugar, o processo de reconhecimento, depois, a produção, sendo o processo de explicitação o menos valorizado.

No entanto, as contradições não ficam por aqui. Tendo em conta os critérios de classificação do exame (Ministério da Educação, 2006), apesar de nem todos os itens, devido à tipologia utilizada, contemplarem factores de desvalorização por insuficiências linguísticas, a avaliação da expressão escrita é transversal a toda a prova e acaba por ter um peso que, à primeira vista, passa despercebido.

No Grupo I, prevê-se a classificação dos “planos ortográfico, lexical, morfológico e sintáctico” (p. 3) nos itens 1., 2., 3., 4., 5. e 12., o que pode implicar descontos na classificação de até 19 pontos; no Grupo II, para o item 3., uma resposta com “erro(s) ortográfico(s), de cópia ou de pontuação” (p. 8) implica um desconto de 2 pontos.

Ora, somando estes dois valores aos 30 pontos do Grupo III, destinado a avaliar exclusivamente a expressão escrita, constata-se que, a esta competência, se atribui um total de 51 pontos. Assim, a distribuição *real* da pontuação pelas três competências é a seguinte: compreensão da leitura – 31 pontos; conhecimento explícito da língua – 18 pontos; expressão escrita – 51 pontos.

Trata-se, portanto, de valores não coincidentes com a distribuição de pontos antes apresentada e que fazia corresponder a cada um dos grupos a avaliação de uma competência (Grupo I: compreensão da leitura, Grupo II: conhecimento explícito da língua, Grupo III: expressão escrita), com a classificação repartida da seguinte forma: compreensão da leitura – 50 pontos; conhecimento explícito da língua – 20 pontos; expressão escrita – 30 pontos.

Assim, em resultado do que ficou dito, além do *currículo prescrito* e do *currículo praticado* (Dionísio e Castro, 2005) a que aludimos nos pontos 4. e 5. do Capítulo II deste estudo, parece existir igualmente um *currículo examinado*, também ele fruto de uma visão particular (Lomas *et al.*, 2003) e introdutora de “operações de transformação, de supressão e de aditamento” (Dionísio e Castro, 2005, p. 10) no currículo oficial.

#### 4. Da Distância entre *Prova Esperada* e *Prova Realizada*

Esta era, em suma, uma prova muito distante das expectativas destes alunos e destas professoras. Com efeito, entre a selecção *oficiosa* de matérias, que alunos e docentes faziam antes da realização da prova, e a selecção *oficial*, decidida pelo Gabinete de Avaliação Educacional, as diferenças revelaram-se notórias. Em vez de um excerto de uma qualquer cena vicentina, o exame propunha leitura de texto poético; ao invés do texto “utilitário” ou “pragmático”, como referiam P1 e P3, a prova apresentava texto não literário, é certo, mas de cariz mais informativo.

Lá estava um item sobre acentuação e outro sobre formação de palavras, como previam P1 e P2, mas, de divisão e classificação de orações, nem vestígios; em seu lugar, solicitava-se aos alunos que resolvessem exercícios sobre verbos transitivos/intransitivos, sobre discurso directo/indirecto e sobre classes de palavras.

Quanto à escrita, nem notícia, nem texto de opinião, nem texto narrativo; nem sequer se pedia aos alunos que escrevessem sobre o seu passado ou que imaginassem o seu futuro, como sugeriam alguns alunos do grupo A3; no exame, a tarefa consistia na redacção de uma carta formal dirigida ao Director-Geral da UNESCO.

Podemos mesmo afirmar que o conjunto dos *palpites* destas docentes e alunos só se concretizou em dois itens da prova, que, somados, não ultrapassaram 7 escassos pontos, num total de 100.

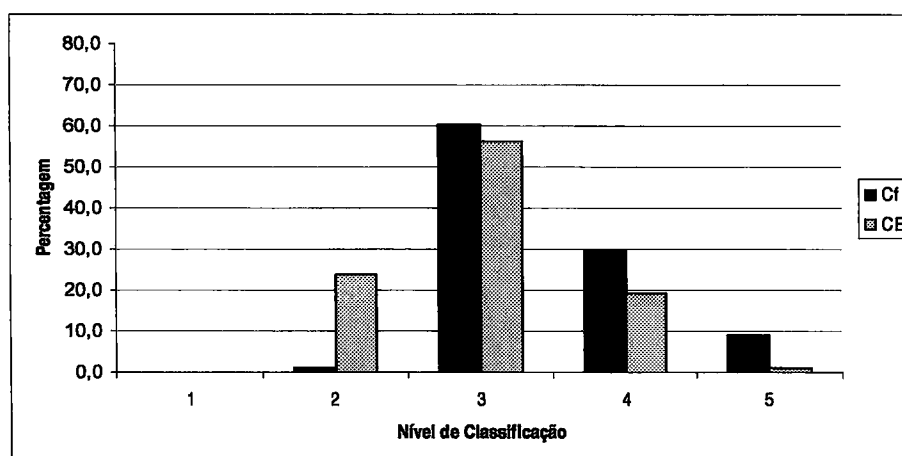
Sendo difícil avaliar em que medida terá esta *contradição*, entre a prova imaginada por alunos e professoras desta escola e o enunciado que tinham à sua espera naquele dia, influenciado as classificações, o certo é que as “notas belíssimas” de que falava P2 acabaram por não surgir. Quando foram divulgadas os resultados, a imprensa dava particular relevo ao facto de apenas 54% dos alunos do país terem obtido classificação positiva, ao contrário do que sucedera no ano anterior, em que a taxa de aprovação no exame atingira os 77% (Diário Digital/Lusa, 2006, 12 de Julho).

Com uma percentagem de sucesso muito superior à registada a nível nacional (75% dos *nossos* alunos obtiveram classificação positiva na prova — percentagem determinada a partir dos dados do Quadro XIX, na página 90) o desempenho destes 117 alunos seguiu, de um modo geral, a principal tendência apontada pelo Júri Nacional de Exames (2006) relativamente à prestação global dos alunos de 9º ano que realizaram aquele Exame Nacional de Língua Portuguesa:

no cômputo geral, constata-se a discrepância entre a média de nível de exame (...) e a média de nível de frequência (...), o que evidencia um desempenho inferior dos alunos nas provas de exame. (p. 69)

### 5. Das Diferenças entre Classificações de Frequência e Classificações de Exame

A Figura 4 pretende ilustrar a diferença entre as classificações de frequência (Cf), atribuídas aos alunos pelos diferentes conselhos de turma desta escola, em consequência da avaliação sumativa interna, e as classificações obtidas no exame (CE). A Figura revela que, nestas duas classificações, o nível 3 atingiu valores superiores a 50,0% e que a mediana foi igualmente 3.



**Figura 4.** Percentagem de alunos por nível de classificação em Língua Portuguesa (Cf e CE) na escola em estudo, no ano lectivo 2005/2006 (n = 117)

Dois aspectos são, no entanto, dignos de registo. Por um lado, apesar de terem apresentado uma mediana igual, a distribuição percentual da classificação de exame (CE), comparativamente à classificação de frequência (Cf), foi inferior nos níveis de classificação 3, 4 e 5 (os níveis que correspondem a classificações positivas) e superior no caso do nível 2, podendo afirmar-se que houve uma tendência significativa para os alunos registarem uma classificação inferior na prova de exame, comparativamente à classificação que lhes fora atribuída em conselho de turma (teste de Wilcoxon). Por outro lado, embora as classificações na prova de exame tivessem sido significativamente mais baixas do que as obtidas a nível interno, os respectivos valores estão correlacionados positivamente (coeficiente de correlação de Spearman), ou seja,

os alunos com classificações mais/menos elevadas na Cf foram, tendencialmente, também os que obtiveram uma classificação mais/menos elevada no exame.

No Quadro XII, apresentamos os valores dos testes estatísticos aplicados, bem como o seu grau de significância.

**QUADRO XII:** Diferenças entre Cf e CE em Língua Portuguesa

Teste de Wilcoxon		Coeficiente de correlação de Spearman	
Z	p	$\rho$	p
-6,325	0,000*	0,477	0,000*

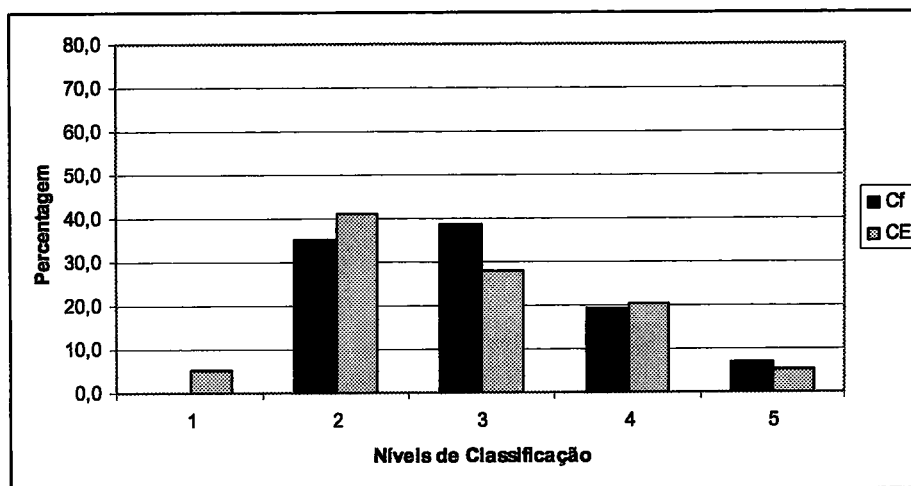
\* valores significativos

Refira-se, ainda, que a mediana das classificações (3) parece ser o reflexo das médias que, em termos de resposta cognitiva, se registaram nos questionários, quer, de um modo geral, para a disciplina de Língua Portuguesa, quer para cada uma das três competências avaliadas em exame, em particular, como se deixou representado nos Quadros VII e VIII. Uma vez mais, podemos estar perante uma mera coincidência de valores; mas, por outro lado, este *consenso* pode também ser um sinal de que os alunos revelavam uma percepção correcta quanto à auto-avaliação que faziam das suas competências.

### 5.1. Língua Portuguesa e Matemática

Embora não cabendo no âmbito dos objectivos deste estudo, uma vez que dispúnhamos dos dados referentes às classificações (Cf e CE) na disciplina de Matemática, pareceu-nos interessante comparar os desempenhos nestas duas disciplinas sujeitas a avaliação externa.

Na Figura 5, representamos em gráfico a distribuição percentual dos 117 alunos da escola pelos níveis de classificação obtidos na frequência e no exame. Embora as classificações (Cf e CE) tenham sido, em termos gerais, inferiores em Matemática relativamente a Língua Portuguesa, a mediana foi também 3.



**Figura 5.** Percentagem de alunos por nível de classificação em Matemática (Cf e CE) no ano lectivo 2005/2006 (n = 117)

Os testes estatísticos aplicados, de cujos resultados damos conta no Quadro XIII, permitem retirar três conclusões: por um lado, tal como em Língua Portuguesa, também em Matemática se registou uma forte correlação linear e positiva entre Cf e CE (coeficiente de correlação de Spearman); em ambas as disciplinas, a diferença entre Cf e CE revelou-se estatisticamente significativa (teste Wilcoxon); no entanto, os resultados comparativos do teste revelam que, em Língua Portuguesa, a diferença entre Cf e CE foi muito mais acentuada.

**QUADRO XIII:** Diferenças entre Cf e CE em Matemática

Teste de Wilcoxon		Coeficiente de correlação de Spearman	
Z	p	$\rho$	p
-3,175	0,001*	0,797	0,000*

\* valores significativos

Estes resultados suscitam, entre outras, as seguintes questões:

- será que, em Matemática, a diferença entre Cf e CE, ainda que também significativa do ponto de vista estatístico, foi menor que em Língua Portuguesa porque os alunos tinham já obtido classificações mais baixas na frequência?
- será que as classificações de frequência estavam de algum modo inflacionadas, em Língua Portuguesa?

- poderão as classificações do exame de 2005, boas em Língua Portuguesa, más em Matemática, ter tido repercussão nas classificações de frequência e de exame, em 2006?
- estaria o *currículo testado* na prova de Matemática mais de acordo com o *currículo praticado* pelos docentes da disciplina?

Não dispondo de dados que permitam avançar qualquer tipo de resposta a estas interrogações, elas são o reflexo da atitude de descoberta que imprimimos à investigação e, por isso mesmo, não hesitámos em apresentá-las.

## 6. Das Possíveis Explicações

O mesmo não se poderá aplicar à disciplina que constitui o principal foco de interesse deste estudo. Partimos, então, à procura de possíveis interpretações que funcionassem como explicações para a discrepância registada entre classificações de frequência e de exame (algumas delas, cremos, poderão igualmente servir para a Matemática, onde, como se viu, ocorreu o mesmo fenómeno, ainda que em menor escala).

Numa tentativa de explicação para o sucedido, o Júri Nacional de Exames (2006) sugere que, de um modo geral, para todo o país,

tal situação pode estar associada a determinada confiança no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, ao longo do ano lectivo de 2005/2006, confiança essa decorrente dos resultados obtidos em 2005. (p. 71)

Não sendo de descartar o factor *confiança* como possível causa para a diferença entre as classificações atribuídas a nível interno e as classificações que os alunos obtiveram no exame, factor que, aliás, detectámos no discurso de ambos os grupos de participantes, cremos estar em condições de apontar outras eventuais causas, cuja presença em documento elaborado por uma entidade estreitamente relacionada com o processo de avaliação externa é, obviamente, muito improvável.

Barbosa e Neves (2006), por exemplo, preferem antes apontar o dedo às limitações próprias dos exames, sobretudo

quando relacionados com a complexidade e riqueza do currículo que deve ser desenvolvido. Sendo, por isso, de esperar, e não de espantar, que as classificações internas dos alunos sejam superiores às suas classificações externas porque resultam de uma avaliação de espectro largo, mais completa e



mais complexa, justificando-se, assim, o seu peso de (70%) na classificação final. (p. 223)

Passando a palavra aos alunos, no sentido de saber se eles tinham noção de quais os aspectos que as suas professoras mais privilegiariam no momento de lhes atribuírem uma classificação, a avaliação de espectro mais ou menos largo (Barbosa e Neves, 2006) aparece no seu discurso. O grupo A1 falava nos “testes”, mas havia também a possibilidade de “os trabalhos de casa” terem algum peso na avaliação; em A2, apontavam-se três elementos utilizados na avaliação: “testes”, “participação na aula” e “comportamento”; o grupo A3 referia os “testes”, a apresentação das “leituras recreativas” e a “participação”:

Todos – Os testes.

Paula – Os trabalhos de casa. Dizem que é um parâmetro, mas eu acho que a professora não toma isso muito em consideração, é mais os testes.

(A1)

Carla – A professora conta muito a participação que nós mostramos na aula, se respondemos bem à pergunta.

António – O comportamento.

Luís – Leva menos os testes e mais o que dizemos na aula, mais do que os outros professores.

(A2)

Fernando – Foram os testes e quem apresentou as leituras recreativas, acho que isso também contribuiu um bocado.

Luísa – Eu acho que também a participação na aula conta muito. É das disciplinas em que noto mais que a participação conta bastante.

Fernando – Apesar de termos aulas às 8:15, estamos cheios de sono, mas a professora está sempre ali a puxar por nós.

Luísa – E tenta não estar sempre a fazer uma coisa muito chata, tenta ir mudando, também para nós irmos acordando mais.

(A3)

Já nos referimos, neste trabalho, às diferenças, inviabilizadoras de uma comparação fiável, entre as provas de 2005 e de 2006. O que agora pretendemos demonstrar é que tanto as práticas relatadas pelas docentes como as representações de alunos e professoras da escola relativamente ao exame terão sido, em certa medida, condicionadas pela experiência da prova de 2005 e que, tratando-se de provas tão diferentes, isso pode ter tido alguma influência no (pior) desempenho dos alunos, como se assistíssemos a uma reedição do episódio de Abel e Caim, com dois exames quase fratricidas a darem origem a classificações de exame que “são como jogar à sorte; são melhores ou piores conforme o ano” (Santos *et al.*, 2006, p. 216).

Por isso, quisemos confrontar as expectativas de alunos quanto ao que consideravam ser o conteúdo provável da prova com os conteúdos que, efectivamente, vieram a constar do enunciado, no sentido de descobrir até que ponto foram as matérias

seleccionadas para o exame aquelas que os alunos revelaram saber e gostar mais/menos, recorrendo aos resultados fornecidos pelos questionários. Ou seja, procurámos descobrir em que medida poderiam as discrepâncias entre Cf e CE ser explicadas à luz da percepção que os alunos tinham relativamente à componente cognitiva e emocional em termos das competências, dos tipos de texto e, quando possível, dos itens que constavam da prova de exame.

Começámos com o Grupo I da prova. No Quadro XIV, mostramos os resultados para a leitura, competência que, como se sabe, foi avaliada neste grupo, cotado com 50 pontos. A ANOVA que aplicámos mostrou que havia diferenças significativas entre os quatro tipos de texto ao nível da resposta cognitiva e da resposta afectiva dos alunos: os alunos não se auto-avaliaram da mesma forma relativamente aos vários tipos de texto, nem mostraram gostar de todos de igual modo e essas diferenças eram significativas.

Os dados apresentados no Quadro XIV permitem, desde logo, verificar que os dois tipos de texto que os alunos referiram saber menos, o texto poético e os *outros textos*, foram, justamente, as tipologias textuais incluídas na prova de exame.

**QUADRO XIV:** Leitura - tipos de texto: resposta cognitiva e resposta afectiva (n = 92)

		Sei...		Gosto...	
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Texto narrativo		3,80	0,57	3,33	0,57
Texto poético		3,21	0,77	2,95	0,83
Texto dramático		3,83	0,71	3,54	0,91
Outros textos (reportagens)		3,54	0,70	3,40	0,74
		3,61	0,98	3,68	1,13
ANOVA, Tipo I	F	10,839		6,578	
	p	0,000*		0,000*	

\* valores significativos

A propósito do item *reportagens*, que, no Quadro XIV, indexámos a *outros textos*, convém fornecer a seguinte explicação: inserido na categoria “outros textos” (Ministério da Educação, 1991, p. 31), forma como, no programa, se designa o texto não literário, calculou-se a média para o conjunto destes *outros textos* e para o item *reportagens*, por nos parecer o que mais se aproxima do texto *O lado menos doce do chocolate*. Contudo,

tratando-se de uma média calculada com base em um único item, não estabelecemos nenhum tipo de comparação estatística, como fizemos para os outros tipos de texto, visto que, nesses casos, a média resultou do somatório de um conjunto de itens.

Importa salientar que os resultados que obtivemos para este tipo de texto da comunicação social vão em sentido oposto ao que até agora vínhamos registrando: pela primeira vez, a resposta afectiva dos alunos era superior à cognitiva. Se, por um lado, essa diferença se pode dever a um efeito do poder mediático do termo, por outro lado, esta inversão na tendência poderá ter que ver com o facto de, em aula, se trabalhar mais o texto literário e, por isso, desta vez, os alunos disseram saber menos do que disseram gostar.

Voltando às quatro tipologias textuais, após termos constatado que, entre elas, existiam diferenças significativas ao nível da resposta cognitiva e afectiva dos alunos, importava saber entre que pares de textos se verificavam essas diferenças, relevantes do ponto de vista da estatística. Daí a aplicação do teste Sheffé; os resultados obtidos apresentamo-los nos Quadros XV, para uma análise dos *saberes*, e XVI, para os *gostos* dos alunos.

Assim, de acordo com o Quadro XV, é possível concluir que, cruzando os resultados da ANOVA com os resultados do teste Sheffé, texto narrativo e texto dramático se diferenciam de forma significativa do texto poético e dos *outros textos*. Ou seja, narrativa e drama eram as tipologias textuais que os alunos revelavam *saber* mais, não se registando, entre elas, diferenças significativas; pelo contrário, o par narrativa/drama distingue-se significativamente do par texto poético/*outros textos*. Entre estes dois últimos tipos de texto não se registam diferenças significativas e eram os dois tipos que os alunos disseram *saber* significativamente menos.

**QUADRO XV:** Leitura - tipos de texto: resposta cognitiva; resultados da aplicação do teste de comparação múltipla de médias – teste Scheffé (n = 92)

	Texto narrativo	Texto poético	Texto dramático
	p	p	p
Texto poético	0,000*	-	-
Texto dramático	0,113	0,000*	-
Outros textos	0,000*	0,101	0,000*

\* valores significativos

Relativamente à resposta afectiva, cujos resultados apresentamos no Quadro XVI, os alunos distinguem significativamente o texto dramático das restantes tipologias. O *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, parece continuar a ser um caso sério de sucesso entre os alunos de 9º ano. As frequentes referências ao texto vicentino, de que os excertos das entrevistas já aqui apresentados dão conta, tendem a confirmar estes resultados. Na batalha de gigantes travada entre Camões e Gil Vicente, os dois *pesos pesados* do programa de educação literária previsto para o 9º ano, o segundo autor leva a melhor nas preferências destes alunos.

**QUADRO XVI:** Leitura - tipos de texto: resposta afectiva; resultados da aplicação do teste de comparação múltipla de médias – teste Scheffé (n = 92)

	Texto narrativo	Texto poético	Texto dramático
	p	p	p
Texto poético	0,082	-	-
Texto dramático	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>	-
Outros textos	0,117	0,131	<b>0,000*</b>

\* valores significativos

No que diz respeito ao conhecimento explícito da língua, que constituía o Grupo II do exame, os resultados não apontam para diferenças estatisticamente significativas (ANOVA, Tipo I) entre os itens do questionário que nos interessava observar: aqueles que os alunos seleccionariam para fazer parte da prova (as funções sintácticas e a divisão e classificação de orações) e aqueles que acabaram por ser incluídos (a classe dos verbos, o discurso directo e indirecto, a formação de palavras).

Os conteúdos indicados como sendo aqueles em que os alunos percepcionavam possuir mais conhecimentos, as formas verbais e a formação de palavras, foram, curiosamente, contemplados na prova. As funções sintácticas e a divisão e classificação de orações, tantas vezes assinaladas nas entrevistas como quase certas no enunciado do exame, apresentam médias mais baixas, como se pode constatar no Quadro XVII.

**QUADRO XVII:** Conhecimento explícito da língua - conteúdos esperados e conteúdos testados: resposta cognitiva (n = 79) e resposta afectiva (n = 81)

		Sei...		Gosto...	
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Conteúdos esperados	Verificar a natureza das relações entre diferentes espécies de orações subordinadas	3,45	0,92	3,18	0,97
	Distinguir e identificar as palavras ou expressões que, numa oração, desempenham funções essenciais e acessórias	3,53	1,16	3,29	1,10
Conteúdos testados	Distinguir formas verbais	3,29	1,06	2,98	1,17
	Identificar e utilizar diferentes modos de representação do discurso	3,77	0,98	3,24	1,24
	Resolver problemas ortográficos e de interpretação, recorrendo à análise dos processos de formação das palavras	3,71	1,03	3,52	1,11
ANOVA, Tipo I		F	1,210	1,188	
		p	0,192	0,173	

No Quadro XVII, não apresentamos qualquer resultado que permita discutir os itens 1. e 4. do Exame Nacional de Língua Portuguesa de 2006. O questionário que aplicámos não contemplava a acentuação, visto que, como já tivemos oportunidade de referir, se trata de um conteúdo que não faz parte do plano de estudos do 3º ciclo. Quanto ao item 4., dada a sua complexidade, não sendo um item que avalie exclusiva e inequivocamente os conhecimentos de funcionamento da língua, optámos por não calcular médias.

Por fim, no que à expressão escrita diz respeito, como se pode ver no Quadro XVIII, parece haver novamente concordância entre aquilo que os alunos referiram saber e gostar mais e o exercício de escrita que lhes foi proposto no exame. Da comparação de médias entre o texto de opinião, que alguns alunos indicaram como provável no exame, e a tipologia textual efectivamente apresentada, ou seja, a carta, foi esta última que registou um valor superior, mas apenas estatisticamente significativo (teste t-Student) em termos de resposta cognitiva.

**QUADRO XVIII:** Escrita – tipos de texto: resposta cognitiva (n = 87) e resposta afectiva (n = 80)

		Sel...		Gosto...	
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Texto de opinião		3,31	0,97	3,23	1,12
Carta		3,66	0,98	3,26	1,04
Teste <i>t-Student</i>	t	2,034		1,025	
	p	0,044*		0,159	

\* valor significativo

A conclusão para que apontam estes resultados é que o Grupo I da prova, a secção dedicada à competência de leitura, cotada com metade do total de pontos, pode ter feito a diferença, isto é, pode ter contribuído para a discrepância que detectámos entre a Cf e a CE. É nesse sentido que podem ser lidos os resultados dos questionários, ao mostrarem que o tipo de texto que os alunos menos sabiam e de que menos gostavam era o texto poético, um dos tipos de texto utilizados no exame. A inclusão, neste grupo, de um segundo texto, informativo, não terá, por outro lado, podido evitar danos maiores, visto que, além de ser também uma das tipologias que os alunos menos percepcionavam saber e de que menos gostavam, como tivemos oportunidade de discutir no ponto 6. da Capítulo II deste trabalho, “em textos informativos extensos, em que as respostas envolvem precisão, os alunos obtêm resultados claramente inferiores” (p. 32), aponta Ramalho (2003).

### **7. De Contradições e de Consensos no Processo de Avaliação Sumativa Externa**

Desconhecemos em que medida terão as concepções destes alunos e destas professoras sido alteradas após a realização de uma prova que correspondeu muito pouco às suas expectativas. Desconhecemos, igualmente, que interpretações terão feito os alunos (e as docentes) das classificações significativamente mais baixas que o exame lhes revelou, quando comparadas com as que, a nível da escola, lhes haviam sido atribuídas.

Sabemos que, nas conclusões retiradas a nível oficial, se afirma que, por um lado, as classificações no exame de Língua Portuguesa desceram de 2005 para 2006 e que, por

outro, de um modo geral, as classificações foram mais baixas no exame do que na frequência (Júri Nacional de Exames, 2006).

No entanto, quaisquer conclusões que se pretendam retirar de um processo relativamente ao qual se podem apontar limitações devem ser consideradas com muitas reservas. Já aqui nos referimos à ausência de fiabilidade que resulta da comparação entre as provas de 2005 e de 2006.

Para terminar este capítulo, numa espécie de “convergência das divergências” (Altet, 2000, p. 153), pretendemos chamar a atenção para outros aspectos que podem também debilitar o valor de conclusões fundamentadas em classificações de exame e, conseqüentemente, mostrar que, como suspeitávamos no final do Capítulo II do nosso estudo, entre o que, no discurso oficial, se pretende que seja esta prova e o que, na realidade, ela parece ser se interpõem algumas contradições.

### 7.1. Uma Prova Certificativa de Aprendizagens?

Melhor que ninguém, os alunos parecem conhecer a resposta. Quando lhes perguntávamos se o facto de a data do exame se estar a aproximar os deixava de algum modo apreensivos, relembremos as afirmações do Mário do grupo A1:

*Mário – Não. Sabe que se tem 2 chumba e se tem 3 também chumba, eu ia um bocado nervoso; agora se está com 3, mesmo que tiver 2, faço por ter 3, mas já vai mais descansado.*

(A1)

Para que se perceba o alcance das palavras do Mário, convém, em primeiro lugar, revelar que, dos 117 alunos que, nesta escola, realizaram a prova, apenas 4 viram a sua classificação alterada, em menos um nível; ou seja, a classificação no exame alterou a classificação de frequência a apenas 3% dos alunos. Este facto afectou unicamente os alunos que apresentavam classificações de frequência mais elevadas: três deles eram alunos que tinham nível 5 e passaram a nível 4; o outro era um aluno a quem fora atribuído nível 4 e que, com o exame, passou para o nível 3. Por outro lado, se a prova de exame não contribuiu para que nenhum aluno deixasse de ser aprovado, não foi também graças a ela que o único aluno que se apresentou a exame com classificação negativa conseguiu evitar a reprovação, visto que manteve o nível 2.

Ou seja, embora se tenham registado diferenças significativas entre a Cf e a CE, não há diferença quase nenhuma entre aquilo que era a Cf e aquilo que passou a ser a

classificação final, apesar do exame. As classificações atribuídas pela escola passam por uma fase de desequilíbrio, por influência do exame, mas, no final, quase nada se altera.

No Quadro XIX, procuramos demonstrar esta tese, indicando o número de classificações por nível e mostrando o modo como esse número passa por uma fase de enorme mudança sob o efeito exame, para depois, na classificação final, assumir de novo a forma original.

**QUADRO XIX:** Evolução das classificações em Língua Portuguesa: da frequência à final, passando pelo exame (n = 117)

	1	2	3	4	5
Classificação de frequência	0	1	73	32	11
Classificação de exame	0	29	62	25	1
Classificação final	0	1	74	34	8

Enveredámos pelo mesmo exercício, desta vez com a Matemática, e verificámos que esta tendência não só se manteve, como se acentuou. Em Matemática, apesar de também se terem registado diferenças estatisticamente significativas entre as Cf e as CE, como o Quadro XX permite constatar, só um aluno viu a sua classificação final alterada; desta feita, em sentido oposto ao registado em Língua Portuguesa: tratou-se de um aluno que, de nível 3 de frequência, passou, graças ao exame, a nível 4 em termos de classificação final.

**QUADRO XX:** Evolução das classificações em Matemática: da frequência à final, passando pelo exame (n = 117)

	1	2	3	4	5
Classificação de frequência	0	43	43	23	8
Classificação de exame	6	48	34	23	6
Classificação final	0	43	42	24	8

Esta análise parece confirmar a opinião que o Mário manifestava relativamente ao exame: ele só estaria nervoso se se apresentasse a exame com uma classificação de frequência negativa, porque, dizia, “sabe que se tem 2 chumba e se tem 3 também chumba”.



O que o aluno pretende dizer é que, numa escala de níveis de 1 a 5, as possibilidades de oscilação nas classificações são diminutas e a eventualidade de se subir ou se baixar uma classificação é muito reduzida. Este aspecto parece pôr em causa o poder certificativo da prova de exame.

## 7.2. Um Instrumento de Regulação das Práticas?

Debilitado no seu poder certificativo e, sobretudo, nas conclusões que se queiram retirar em função disso, restam ao exame, como objectivos a cumprir, a “regulação das práticas educativas” e “a melhoria sustentada das aprendizagens” (Gabinete de Avaliação Educacional, s. d. a, parágrafo 1).

Quanto ao primeiro dos objectivos, a necessidade de standardização parece ter alguns efeitos perversos, uma vez que, se, por um lado, se assume como reguladora, por outro, tem consequências redutoras na forma como o currículo passa a ser trabalhado em sala de aula. Lembre-se, a este propósito, o caso da acentuação de palavras, conteúdo não incluído no programa de 9º ano, nem sequer do 3º ciclo, mas que uma das professoras participantes no nosso estudo insistiu em abordar com os seus alunos, uma vez que, como tinha sido testado no exame de 2005, era provável, pensava, que aparecesse novamente em 2006. E estava certa. O exame parece, portanto, exercer um poder dentro da sala de aula, condicionando as práticas, aspecto bem visível nos excertos das entrevistas que a seguir se transcrevem<sup>19</sup> e que revelam uma visão nem sempre consensual entre os alunos e as suas professoras.

### Ao longo do ano, fizeram-se muitas referências ao exame?

P1 - *Sempre, desde o primeiro momento. De vez em quando, íamos lá parar. No primeiro período, acho que não ligaram muito, mas no segundo já começaram a ficar mais assustados. Senti-os muito preocupados, afinal de contas, embora englobe a matéria, desde o 7º ano, e, por vezes, até desde o momento em que eles começaram a aprender a Língua Portuguesa, por exemplo alguns aspectos da acentuação que eles começaram a aprender logo na primária e outras coisas. “Isto é tudo importante, mas não se sintam constringidos nem preocupados, porque é mais uma prova. Estudem como se fosse para um teste normal”. Estudar ao longo do ano, é óbvio, depois tem que se fazer revisão de determinados aspectos e foi isso que eu fiz com eles agora nas duas aulas de preparação.*

Paula – Q.b., “chegam ao exame e chumbam por causa do exame”.

E – Então a professora tem medo que vocês tenham um mau desempenho no exame?

Paula – Sim, diz que isto é muito sério.

E – Diz isso muitas vezes?

Paula – Sim.

(A1)

<sup>19</sup> Desta vez, optámos por um formato de transcrição em duas colunas que pretende pôr em confronto as respostas das professoras com as respostas dos seus alunos.

P2 - Comecei a fazer alguns testes na óptica do exame, com essa estrutura. Referi várias vezes o exame e referi que aquele tipo de testes que eu estava a fazer tinha a estrutura semelhante à do exame. Disse-lhes sempre: "Olhem que este tipo de teste, com esta estrutura, perguntas de escolha múltipla, algumas perguntas directas ou de resposta um pouco mais longa..." O funcionamento da língua também tentei fazer sempre com quadros, com grelhas; e disse-lhes sempre: "Este é o tipo de teste que vos pode ajudar, é o tipo de perguntas que sai no exame".

Todos – Sim.

Rui – Quando dava matéria, dizia o que é que pensava que era mais importante saber para o exame.

Carla – Disse-nos quais eram os textos que ela achava que iam sair, disse-nos que achava que ia sair o Auto da Barca do Inferno, como o ano passado saiu Camões.

(A2)

P3 - Não, nem por isso, nada.

Inês – Mais este período.

Fernando – Sim, mas a professora sempre nos alertou.

Inês – "Isto sai de certeza", "o ano passado saiu", quando começávamos a fazer um exercício ela dizia: "olhem, este exercício saiu no exame".

Fernando – E ela, acho que foi ontem, "vocês têm de fazer boa figura no exame, não me podem deixar ficar mal". Nós trabalhámos bastante este ano e acho que estamos preparados para o exame.

(A3)

Além de promover o "desenvolvimento de práticas de ensino-para-o-teste" (Barbosa e Neves, 2006, p. 221), "também é do conhecimento geral que um exame escrito avalia um conjunto muito limitado das capacidades dos alunos" (Delgado-Martins e Ferreira, 2006, p. 46).

Esta opinião é partilhada por Barbosa e Neves (2006), ao afirmarem que, até ao momento, os exames nacionais, apesar de se direccionarem para a avaliação de capacidades de nível superior, ainda não avaliam algumas das aprendizagens mais complexas, nem muitas das competências consideradas como essenciais para certas disciplinas (ex: a oralidade no caso das Línguas) e/ou para a formação integral do sujeito como, por exemplo, actuar autonomamente, o que implica saber organizar a sua própria aprendizagem. (p. 223)

Assim, se é certo que a avaliação sumativa externa contribui para a regulação das práticas, não é menos verdade que, nesse intuito regulador, acaba também por condicionar e reduzir práticas.

### 7.3. A Promoção da Melhoria Sustentada das Aprendizagens?

Resta a possibilidade de o exame poder contribuir para “a melhoria sustentada das aprendizagens” (Gabinete de Avaliação Educacional, s. d. a, parágrafo 1), qualidade que tanto professores como alunos atribuíram a este processo de avaliação externa no final do 3º ciclo do ensino básico.

No entanto, também este aspecto pode ser posto em causa. Voltemos às classificações da prova. 29 dos 117 alunos, sensivelmente um terço, no momento em que se dirigiram às pautas de avaliação e constataram que tinham obtido nível 2, pouco terão ficado a saber do seu real desempenho. Qual teria sido a causa? Foram as perguntas sobre o poema de David-Mourão Ferreira? Foi o item sobre discurso directo? Ou terá sido o desrespeito pelo tema que se solicitava no exercício de expressão escrita?

É certo que “a classificação (...) facilita a comunicação, ao utilizar um código rápido, simples e supostamente entendido pela maior parte das pessoas” (Barbosa e Neves, 2006, p. 225). Cremos, todavia, que se trata de uma comunicação que, verdadeiramente, não resulta, pois não “torna visível o invisível, revelando pontos fortes e fracos” (Schmoker, citado por Tucker e Stronge, 2007, p. 19).

São classificações que, expressas daquela forma, se revestem de alguma opacidade impeditiva de entendimentos mais relevantes, que permitam um autêntico *feedback* e fomentem uma, desejável, cultura de auto-avaliação. A necessidade de transparência torna-se ainda mais premente se tivermos em linha de conta que se trata do exame do 9º ano, o final de um ciclo de estudos, mas que é, simultaneamente, o início de um novo ciclo para muitos destes alunos. Daí a possibilidade, que parece estar a ser desperdiçada, de obter informação credível que permitisse diagnosticar o “«estado do saber» e do «saber-fazer»” (Abreu, 2005, p. 64) à entrada do ensino secundário, ano de escolaridade em que, como se sabe, ocorrem muitas reprovações.

É também esse o sentido das palavras da Associação de Professores de Português (2006b), ao defender que “para a melhoria constante da actividade docente é pouco relevante, ou manifestamente insuficiente, termos conhecimento das médias nacionais ou mesmo da classificação global da prova de cada aluno” (parágrafo 2).

Por esse motivo, em parecer sobre avaliação externa e regulação da actividade lectiva (Associação de Professores de Português, 2006b), afirma-se categoricamente que,

tendo em vista potenciar toda a informação recolhida através das provas de avaliação externa, no sentido de esta poder contribuir para uma produtiva regulação de uma parte da actividade lectiva dos professores de Português, a Direcção da APP considera indispensável a publicação dos resultados (...) item a item, de modo a afinar a percepção que os professores têm das competências desenvolvidas pelos seus alunos. (parágrafo 2)

Lembra ainda a Associação de Professores de Português (2006b) que os dados mais detalhados de que o sistema educativo dispõe sobre competências dos alunos portugueses em língua materna, com mais de 14 anos, foram os obtidos só para a competência de leitura, pelo estudo internacional *PISA*, relativos ao distante ano de 2000! (parágrafo 3)

pelo que se justifica o recurso a uma análise mais refinada que confira alguma transparência às classificações expressas de 1 a 5 e que ajude a detectar áreas fortes e pontos fracos no desempenho dos alunos.

## V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 1. Principais Conclusões

Os resultados deste estudo poderão ser resumidos nos termos que de seguida apresentamos, em função das questões que tínhamos definido como orientadoras da investigação.

i) Entre os motivos que, no discurso oficial, legitimam o processo de avaliação sumativa externa realizado no final do 9º ano e as representações que professoras e alunos participantes no estudo tinham do Exame Nacional de Língua Portuguesa, pode considerar-se que, em certa medida, predominou o consenso. Apesar de a função certificativa das aprendizagens e competências adquiridas surgir como um aspecto contestado por uns e desvalorizado por outros, foi possível detectar, no discurso de ambos os grupos, referências consensuais relativamente à função reguladora das práticas educativas e à possibilidade de a avaliação sumativa externa promover a melhoria das aprendizagens. Para além disso, apoiados no que sucedera em 2005, professoras e alunos consideravam a prova *fácil*; no caso das docentes, chegaram a tecer-se elogios à prova. Entre professoras e alunos registou-se também largo consenso quanto a expectativas do que seria o conteúdo do exame.

ii) As expectativas de docentes e alunos quanto ao que seria o Exame Nacional de Língua Portuguesa de 2006 mostraram que se pensava numa prova à imagem e semelhança do enunciado de 2005. As práticas relatadas pelas docentes deixaram perceber alguns sinais daquilo que Barbosa e Neves (2006) denominam de estreitamento do currículo, sobrevalorizando-se determinados conteúdos, textos ou autores por se pensar que seriam esses os seleccionados para o enunciado da prova que os seus alunos iriam realizar.

iii) A análise do enunciado do Exame Nacional de Língua Portuguesa de 2006 revelou que, entre a prova de 2005 e a de 2006, as diferenças são assinaláveis, o que inviabiliza comparações ao nível das classificações dos alunos e compromete a sua fiabilidade, na linha do que Santos *et al.* (2006) haviam já assinalado na comparação que estabelecem entre provas de aferição e provas de exame. A nossa investigação revelou ainda que essas diferenças contrariaram as expectativas de professoras e de alunos, uma vez que, em ambos os grupos, se esperava uma prova semelhante à de

2005. As diferenças foram, sobretudo, notórias na secção da prova destinada à avaliação da compreensão da leitura.

iv) Embora com uma percentagem de classificações positivas no exame acima do total nacional, os alunos da escola envolvida no nosso estudo seguiram a tendência, registada a nível nacional, para uma discrepância entre a classificação externa e a classificação atribuída a nível interno. As classificações de exame foram, para os alunos participantes no nosso estudo, significativamente mais baixas do que as classificações de frequência, estando os respectivos valores correlacionados positivamente, ou seja, os alunos com classificações mais baixas/altas ao nível da frequência foram, tendencialmente, os que, no exame, obtiveram classificações mais baixas/altas.

Os resultados do estudo sugerem as seguintes explicações para a discrepância entre classificações de frequência e classificações de exame:

- o factor *confiança*, decorrente dos bons resultados obtidos na prova de 2005 e que, de certa forma, se reflecte nos resultados dos questionários aplicados;
- a diferença entre uma prática de avaliação que Barbosa e Neves (2006) denominam de espectro largo, que dá origem às classificações atribuídas pela escola, e uma avaliação pontual, com as limitações que lhe são inerentes: testes de papel e lápis, com tempo limitado de execução;
- as diferenças entre os conteúdos das provas de 2005 e de 2006;
- o facto de os dois tipos de texto para os quais os alunos deram uma resposta cognitiva e afectiva significativamente mais baixa, o texto poético e os *outros textos*, terem sido os que se apresentaram aos alunos no enunciado da prova no grupo destinado à compreensão da leitura.

Os resultados deste estudo parecem, assim, confirmar as suspeitas de que o processo de avaliação externa apresenta algumas contradições entre o discurso oficial e a realidade: a possibilidade de a classificação de exame influenciar a classificação final tende a ser reduzida, o que pode contribuir para alguma desmotivação e desvalorização por parte dos alunos relativamente a este processo. No seu afã regulador de práticas educativas, a avaliação sumativa externa parece contribuir, cumulativamente, para limitar e condicionar essas práticas que pretende regular, potenciando práticas de ensino e de aprendizagem dirigidas para a realização da prova de avaliação sumativa externa. Tal como até agora tem sido concebido, é possível que este processo pouco esteja a contribuir para melhorar, de forma sustentada, as aprendizagens, uma vez que a

informação de retorno que se fornece a alunos, professores e escola se reveste de alguma opacidade e tem revelado ausência de fiabilidade (Santos *et al.*, 2006).

Destes resultados, decorre que, por um lado, como afirmam Boavida e Barreira (2006), referindo-se à avaliação sumativa, mas podendo, a nosso ver, adequar-se as suas palavras à avaliação sumativa externa, “em termos sociais e económicos acaba por se justificar o princípio hierarquizador e selectivo da avaliação sumativa” (p. 7); por outro lado, no entanto, recorrendo agora a Abreu (2005), “a centração da prática pedagógica na preparação para os exames e nas classificações neles obtidas conduz a resultados pouco positivos” (p. 62), uma vez que

a avaliação indispensável ao aperfeiçoamento qualitativo do ensino e ao progresso das aprendizagens é a avaliação formativa e não a avaliação classificativa dos alunos por intermédio do seu desempenho nos exames. (pp. 62-63)

É por isso que, entre um tipo de avaliação que mais parece depender exclusivamente de decisão política e outro de reconhecido mérito pedagógico, cremos que o ideal passaria pela adopção de uma perspectiva conciliadora, aproveitando as potencialidades formativas de um instrumento de ênfase sumativa. Seria, assim, uma forma de responder ao que Boavida e Barreira (2006) designam como sendo o “grande desafio posto pela avaliação” (p. 6) e que passa por assumir a necessidade e utilidade das duas formas de avaliação (formativa e sumativa), permitindo a ambas a demonstração das suas potencialidades educativas. No caso concreto desta prova, estrategicamente colocada entre o final de um ciclo de estudos e o início de outro, procurámos também demonstrar que, além do sumativo e do formativo, se lhe poderia igualmente atribuir funções de diagnóstico, à entrada do ensino secundário.

## **2. Limitações do Estudo**

Enquanto ultimávamos a redacção destas últimas linhas do nosso trabalho, realizou-se a prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa de 2007, restringindo, de certa forma, o prazo de validade de muito do que aqui ficou exposto. Da sua análise, que já não pudemos efectuar, decorreria, decerto, informação passível de, eventualmente, dar mais consistência aos resultados da nossa investigação.

Além desta relativa efemeridade, outras limitações, inerentes à natureza do estudo e à inexperiência do investigador, devem ser reconhecidas.

Desde o primeiro momento, estivemos cientes de que, ao optar por uma abordagem como a que decidimos seguir, uma série de constrangimentos, relativos a tendências e a inferências que se desenhassem no decorrer da investigação (seriam sempre inferências fortemente contextualizadas), e que são inerentes à via estratégica assumida, iriam surgir. Não quisemos, todavia, abdicar do manancial de informação a que ficaríamos impedidos de aceder e que considerámos imprescindível para os objectivos do nosso estudo, caso a opção metodológica recaísse sobre um outro tipo de abordagem que, ao invés, privilegiasse a amplitude dos resultados em detrimento da diversidade e da profundidade (Flick, 2005; Neto, 1998).

Num projecto com as características do nosso, aquilo que, desde o início, nos moveu resultou de uma preocupação prioritária com um contexto particular e individual. Daí a decisão de enveredar por um estudo de caso, que, não tendo como finalidade a generalização, fornece resultados que podem ser comparados com outros, realizados em contextos semelhantes, permitindo esta replicação de casos acrescentar conhecimento ao que já se detém (Yin, 2003; 2005).

Alguns *acidentes* da história desta investigação podem, em certa medida, ter também influenciado parcialmente algumas das tendências para que apontam os nossos resultados. Ao longo do texto, referimo-nos, por exemplo, ao facto de, fosse pelo laconismo de algumas respostas, fosse pela inabilidade de utilização da técnica, as três sessões de *focus groups* não terem todas decorrido como desejaríamos.

Relativamente aos questionários, constatámos que nem todos os alunos responderam a todos os itens, o que se poderá justificar pela extensão deste instrumento de recolha de dados. Embora cientes de que se tratava de um elevado número de itens, era, no entanto, absolutamente necessário contar com as opiniões dos alunos relativamente a todos eles, visto que a prova de exame seria elaborada com base naquela lista e interessava-nos conhecer o grau de satisfação dos alunos com a disciplina de Língua Portuguesa, bem como a forma como avaliavam as suas aprendizagens.

Para contornar esta desvantagem, sugeriu-se às professoras que aplicassem o questionário de forma gradual, de acordo com as várias secções que se incluíam no instrumento, e, aquilo que era uma técnica ao serviço da investigação, passou também a ser um instrumento didáctico. Segundo as professoras, tratava-se de um meio de obter informação de diagnóstico pré-exame, pois permitia o conhecimento de áreas mais e menos fortes de cada turma, e, partindo dessa informação, poder-se-iam definir actividades de recuperação, o que veio a acontecer.



consequências daí decorrerão quer ao nível das práticas lectivas, quer ao nível das concepções dos alunos?

- quanto à expressão escrita, o que revelam os desempenhos dos alunos nas provas de exame? Que perfil se poderá traçar do *aluno-escritor* à entrada do secundário? Em que medida se contribui, de facto, para a aprendizagem da escrita em sala de aula?
- que factores poderão explicar a relação entre resposta afectiva e resposta cognitiva por parte dos alunos em Língua Portuguesa?
- como explicar que, no exame de Língua Portuguesa, as classificações tenham registado uma discrepância maior, entre exame e frequência, do que em Matemática? Que outros pontos de contacto se poderão estabelecer entre as duas disciplinas sujeitas a avaliação externa no final do 3º ciclo do ensino básico?
- em que medida poderão determinadas práticas e modos de entender o ensino do Português por parte dos professores explicar as discrepâncias entre classificações de frequência e classificações de exame em Língua Portuguesa?

Resta-nos, pois, para que o círculo se feche com o mesmo espírito do início, reiterar as palavras de Torga e lançar o desafio:

Em qualquer aventura,  
O que importa é partir, não é chegar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>20</sup>

- Abrantes, P. (s. d.). *Organização curricular do ensino básico. Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais. Nota de apresentação*. Acedido a 12 de Janeiro de 2007, na página internet da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: [www.dgidc.min-edu.pt/public/cnebport.asp](http://www.dgidc.min-edu.pt/public/cnebport.asp).
- Abreu, M. V. (2005). Para além dos exames: contributos para recolocar os exames na sua função de meio instrumental e não de fim primordial do ensino e da aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39-2, 51-77.
- Aido, J. P. (2005). Muitas aulas de Português estão transformadas em ateliês de tempos livres. Entrevista a Emília Amor. *Palavras*, 28, 6-17.
- Aido, J. P. e Viegas, F. (2007). O pouco trabalho de sistematização sobre a língua acaba praticamente no 6º ano de escolaridade. Entrevista a Inês Duarte. *Palavras*, 31, 6-27.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alçada, I. (2006). *Plano nacional de leitura. Relatório síntese*. Acedido a 12 de Janeiro de 2007, na página internet do Plano Nacional de Leitura: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/gestorconteudos/attachs/172.pdf>.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2002). Didáctica da língua materna. In G. Funk (Org.), *(Re)pensar o ensino do português*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2004). *Littera — escrita, reescrita, avaliação. Um projecto integrado de ensino e aprendizagem do Português. Para a construção de uma alternativa viável*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Andrade, C. D. de (2001). No meio do caminho. In I. Moriconi (Org.), *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

---

<sup>20</sup> Nas referências bibliográficas que fomos inserindo no texto e na elaboração desta lista, adoptámos as normas preconizadas pela American Psychological Association (normas APA); como fonte, socorremos da informação disponibilizada em <http://www.monografias.com/apa.shtml> e em [http://www.esab.ipbeja.pt/conselho\\_pedagogico/documentos/Normas\\_referencias\\_bibliograficas.doc](http://www.esab.ipbeja.pt/conselho_pedagogico/documentos/Normas_referencias_bibliograficas.doc).



- Associação de Professores de Português. (2005). *Parecer de Julho de 2005. Síntese de pareceres sobre o ensino da língua portuguesa no ensino básico e secundário português*. Acedido a 20 de Outubro de 2006, na página internet da APP: [www.app.pt](http://www.app.pt).
- Associação de Professores de Português. (2006a). *Parecer de Julho de 2006. Exames nacionais do ensino básico e secundário*. Acedido a 12 de Setembro de 2006, na página internet da APP: [www.app.pt](http://www.app.pt).
- Associação de Professores de Português. (2006b). *Parecer de Setembro de 2006. Avaliação externa e regulação da actividade lectiva*. Acedido a 20 de Outubro de 2006, na página internet da APP: [www.app.pt](http://www.app.pt).
- Azevedo, J. (Coord.) (2007). *Debate nacional sobre educação. Relatório final*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Balça, A. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Barbosa, J. e Neves, A. (2006). Fantasmas, mitos e ritos da avaliação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3, 219-235.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. (Coord.) (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Blank, G. D. (2002). *Conducting a focus group*. Acedido em 13 de Maio de 2006, na página internet da Lehigh University, em <http://www.cse.lehigh.edu/~glennb/mm/FocusGroups.htm>.
- Boavida, J. e Barreira, C. (2006). Introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3, 5-9.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Castro, R. V. de (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. V. de (2003). Prólogo. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Castro, R. V. de (2005). O Português no ensino secundário: processos contemporâneos de (re)configuração. In M. de L. Dionísio e R. V. de Castro (Orgs.), *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Edições Almedina.

- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Conselho da Europa (2002). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Damáσιο, A., Koenigs, M., Young, L., Adolphs, R., Tranel, D., Cushman, F. et al. (2007). Damage to the prefrontal cortex increases utilitarian moral judgements. *Nature*, 446, 908-911.
- Delgado-Martins, M. R. (1992). Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos. In M. R. Delgado-Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, M. A. Costa, L. Prista e I. Duarte, *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Delgado-Martins, M. R. e Ferreira, H. G. (2006). *Português corrente. Estilos do Português no ensino secundário*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Despacho Normativo nº22/2006, de 31 de Março. *Diário da República nº 65 — I — série-B*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo nº 14/2007, de 8 de Março. *Diário da República, 2ª série, nº 48*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 546/2007, de 11 de Janeiro. *Diário da República, 2ª série, nº 8*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Diário Digital/Lusa (2006, 12 de Julho). Secretário de Estado satisfeito com «melhoria» a Matemática. *Diário Digital*. Acedido em 4 de Junho de 2007, em [http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?section\\_id=61&id\\_news=235913](http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?section_id=61&id_news=235913).
- Dionísio, M. de L., Bastos L., Passos, A. P. e Pimenta, J. (2005). A construção escolar da disciplina de Português: recriação e resistência. In M. de L. Dionísio e R. V. de Castro (Orgs.), *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dionísio, M. de L. e Castro, R. V. de (2005). Apresentação. In M. de L. Dionísio e R. V. de Castro (Orgs.), *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Edições Almedina.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português língua materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.

- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gabinete de Avaliação Educacional. (s. d. a). *Exames nacionais do ensino básico*. Acedido a 4 de Junho de 2007, na página internet do GAVE: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/32.html>.
- Gabinete de Avaliação Educacional. (s. d. b). *Exames nacionais do ensino básico 2005. 9º ano – Língua Portuguesa. Resultados por competências e por item*. Texto cedido pelo autor.
- Gabinete de Avaliação Educacional. (2006). *Resultados do Exame de Matemática do 9º ano. 2005 – 1ª chamada*. Ministério da Educação, GAVE. Lisboa.
- Gabinete de Avaliação Educacional e Ministério da Educação. (2006). *Informação nº 01/06. Prova de exame nacional de Língua Portuguesa*. Ministério da Educação, GAVE. Lisboa.
- Glaser, B. G. e Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Grossman, P. L. (1992). Teaching and learning with cases. Unanswered questions. In J. H. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Grudens-Schuck, N., Allen, B. L. e Larson, K. (2004a). *Can you call it a focus group?* Acedido em 20 de Maio de 2006, na página internet da Iowa State University Extension: [www.extension.iastate.edu/Publications/PM1969A.pdf](http://www.extension.iastate.edu/Publications/PM1969A.pdf).
- Grudens-Schuck, N., Allen, B. L. e Larson, K. (2004b). *Focus group fundamentals*. Acedido em 20 de Maio de 2006, na página internet da Iowa State University Extension: [www.extension.iastate.edu/Publications/PM1969.pdf](http://www.extension.iastate.edu/Publications/PM1969.pdf).
- Hainaut, L. d' (1992). *Conceitos e métodos da estatística (Vol. II)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hammerness, K. (2006). *Seeing through teachers' eyes. Professional ideals and classroom practices*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Inspecção-Geral da Educação. (2002). *Avaliação integrada das escolas. Relatório nacional. Ano lectivo 2000-2001*. IGE. Lisboa.
- Júri Nacional de Exames. (2005). *Exames nacionais dos ensinos básico e secundário 2005. Relatório final*. Júri Nacional de Exames, Direcção Geral de Desenvolvimento e de Inovação Curricular. Lisboa.

- Júri Nacional de Exames. (2006). *Exames nacionais dos ensinos básico e secundário 2006. Relatório final*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Kitzinger, J. (1995). *Qualitative research: introducing focus groups*. Acedido em 13 de Maio de 2006, em <http://bmjjournals.com/cgi/content/full/3111/7000/299>.
- Krueger, R. A. (s. d.). *Analysis. Systematic analysis process*. Acedido em 18 de Maio de 2006, em [http://www.tc.umn.edu/~rkrueger/focus\\_analysis.html](http://www.tc.umn.edu/~rkrueger/focus_analysis.html).
- Hill, M. M. e Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Laveault, D. e Gregoire, J. (2002). *Introdução às teorias dos testes em ciências humanas*. Porto: Porto Editora.
- Lee, R. M. (2003). *Os métodos não interferentes na pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Leiria, I. (2006, 13 de Julho). Negativas nos exames de Português do 9º ano duplicaram. *Público*, p. 22.
- Lennon, J. e McCartney, P. (1970). The long and winding road. In *Let it be*. EMI Records Ltd.
- Lobo, A. S. (Coord.) (2001). *Português 2002. Relatório preliminar. O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio*. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Lomas, C., Osoro, A. e Tusón, A. (2003). Ciências da linguagem, competência comunicativa e ensino da língua. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Maroco, J. e Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências humanas e sociais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Medeiros, C. (2002). A escrita nas aulas de português: a perspectiva dos alunos do ensino secundário. In G. Funk (Org.), *(Re)pensar o ensino do português*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Miles M. B. e Huberman A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelas: De Boeck.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do ensino-aprendizagem. Volume II. Ensino básico. 3º ciclo*. ME. Lisboa.

- Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. ME. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2006). *Exame nacional de Língua Portuguesa. 3º ciclo do ensino básico. 2006. Prova 22 – 1ª chamada. Critérios de classificação*. ME. Lisboa.
- Ministério da Educação e Departamento do Ensino Secundário. (2002). *Terminologia linguística para os ensinos básico e secundário*. [CD-ROM]. ME. Lisboa.
- Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2007). *Medidas para o ensino do Português*. Acedido a 16 de Janeiro de 2007, na página internet da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: [www.dgidec.min-edu.pt/TLEBS/Medidas%20para%20o%20Ensino%20do%20Portugues.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/TLEBS/Medidas%20para%20o%20Ensino%20do%20Portugues.pdf).
- Ministério da Educação e Gabinete de Avaliação Educacional. (2001). *Resultados do estudo internacional Pisa 2000*. Acedido a 18 de Novembro de 2006, na página internet do GAVE: [www.gave.pt/pisa/primeiro\\_relatorio\\_nacional.pdf](http://www.gave.pt/pisa/primeiro_relatorio_nacional.pdf).
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu. Des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Neto, A. J. (s. d.). *Diversidade e cooperação metodológica: um imperativo na investigação educacional*. Lisboa: Projecto Dianóia – Departamento de Educação.
- Neto, A. J. (1998). *Resolução de problemas em Física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto, A. J. (2003). Interfaces várias, sinergias múltiplas: para uma didáctica reconstruída. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa e P. Mendes (Orgs.), *Didácticas e metodologias de educação. Percursos e desafios. Volume I*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- O desastre do Português. (2006, 15 de Julho). *Expresso*, p. 22.
- Odum, E. P. (1985). *Ecologia*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- OECD. (2002). *Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. OECD. Paris
- OECD. (2003). *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD. Paris.
- Pacheco, J. A. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3, 253-269.
- Pestana, M. H. e Gageiro J. N. (2000). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Pintassilgo, M. de L. (2003, 13 de Novembro). Tudo está em tudo, *Visão*.
- Ramalho, G. (2003). As aprendizagens no sistema educativo português: principais resultados de estudos realizados. In J. Azevedo (Coord.), *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Edições ASA.
- Rey, B. (2005). Pedagogia diferenciada, saberes e competências. *Palavras*, 28, 19-34.
- Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodríguez, C. (2003). Observações iniciais sobre a planificação da aprendizagem linguística. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Santos, C. P. dos, Araújo, L. e Graça, M. (2006). Resultados das provas de aferição e dos exames de Matemática e de Português do 9º ano: que conclusões tirar? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3, 199-218.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. e Micaelo, M. (2006). Determinantes da compreensão de leitura. In I. Sim-Sim (Coord.), *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. e Silva, E. (2006). Identificação dos maus leitores no final da escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Coord.), *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, P. S. (2006, 13 de Julho). Negativas a Português duplicaram em relação a 2005. *Diário de Notícias*, p. 18.
- Templeton, J. F. (1994). *The focus group revised edition. A strategic guide to organize, conducting and analysing the focus group interview*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Torga, M. (1999). *Antologia poética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Tucker, P. D. e Stronge, J. H. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Edições ASA.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF, UNESCO, PNUD e Banco Mundial. (1990). *Declaração mundial sobre a educação para todos*. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research. Second edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.



## **Anexos**

## **Anexo 1**

**Pedido de colaboração à escola para realização de trabalho de investigação com  
indicação de parecer favorável da parte do Conselho Executivo da escola**

Exmo. Senhor  
Presidente do Conselho Executivo da Escola...  
Dr. ...

Data: 10 de Maio de 2006

Assunto: Pedido de colaboração para a realização de Trabalho de Investigação no âmbito do Mestrado em Educação (Variante: Supervisão Pedagógica) da Universidade de Évora

1. Paulo Jorge Dionísio Tapadas, professor do grupo de Português, do quadro da Escola Secundária André de Gouveia;
2. Frequenta o Curso de Mestrado em Educação (Variante: Supervisão Pedagógica) na Universidade de Évora no presente ano lectivo;
3. Encontra-se em fase de preparação do trabalho de dissertação, cujo objectivo é contribuir para a compreensão dos desempenhos dos alunos de 9º ano no exame de Língua Portuguesa, analisar eventual relação com as práticas dos docentes da referida disciplina e proporcionar aos professores (e à escola) informação organizada e sistematizada que lhes permita promover a melhoria das práticas e resultados;
4. Solicita ao órgão que V. Ex<sup>a</sup>. representa autorização para efectuar na Escola ... o "trabalho de campo" com vista à obtenção de dados, mediante a realização de entrevistas aos professores que leccionam Língua Portuguesa no 9º ano e a alunos das respectivas turmas, assim como ter acesso às provas de exame dos alunos envolvidos na investigação, após a publicação dos resultados. Mais se informa que pretende realizar as entrevistas no final do mês de Maio do corrente ano;
5. Informa ainda que a realização do referido projecto de investigação é do conhecimento do GAVE;
6. Sobre todas as informações recolhidas durante a investigação será mantida a confidencialidade.

Agradece-se desde já a atenção e colaboração prestadas.

Com os melhores cumprimentos,

O Mestrando

Paulo Jorge Dionísio Tapadas

## **Anexo 2**

**Pedido de colaboração aos encarregados de educação  
dos alunos participantes na investigação**

Exmo/a. Sr./Sr.<sup>a</sup> Encarregado/a de Educação:

- **Paulo Jorge Dionísio Tapadas**, professor de Português do Quadro da Escola Secundária André de Gouveia, a frequentar **Curso de Mestrado em Educação**, pela Universidade de Évora, encontra-se em fase de realização de **trabalho de investigação** cujo objectivo é analisar e compreender os **desempenhos dos alunos de 9º ano no exame nacional de Língua Portuguesa**, procurando assim proporcionar à comunidade educativa, de que V. Exa. e o/a seu/sua educando/a fazem parte, informação organizada que permita à Escola promover **a melhoria das práticas e dos resultados**;
- o contributo do/a seu/sua educando/a é muito importante para a concretização de tal tarefa; assim, solicita-se a V. Exa. **autorização** no sentido de permitir que **o seu/sua educando/a seja entrevistado/a** pelo professor referido no primeiro parágrafo;
- **as entrevistas serão realizadas em grupo**, decorrerão **em horário a combinar com os alunos** e desde já se garante a **confidencialidade de todas as informações** recolhidas durante a investigação;
- informa-se ainda V. Exa. de que a **Escola ... e o GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional)** deram **parecer favorável** a este trabalho de investigação.

Quaisquer **esclarecimentos adicionais** poderão ser solicitados directamente ao referido docente pelo telefone: ...

Agradecendo antecipadamente a atenção e colaboração prestadas, enviam-se os melhores cumprimentos.

(Paulo Jorge Dionísio Tapadas)

## AUTORIZAÇÃO

Autorizo o meu/a minha educando/a, \_\_\_\_\_,  
aluno/a nº \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_ do 9º ano, a colaborar no projecto de investigação levado a cabo  
pelo professor Paulo Jorge Dionísio Tapadas na Escola ...

O/A Encarregado/a de Educação,

---

### **Anexo 3**

**Enunciado da prova de Exame nacional de Língua Portuguesa, 2006, 1ª chamada**

EXAME NACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA  
3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2006

A preencher pelo estudante

NOME COMPLETO \_\_\_\_\_

BILHETE DE IDENTIDADE N.º [ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ] EMITIDO EM (LOCALIDADE) \_\_\_\_\_

ASSINATURA DO ESTUDANTE \_\_\_\_\_

*Não escreva o seu nome em  
mais nenhum local da prova*

PROVA DE \_\_\_\_\_ CÓDIGO [ ][ ]

A preencher pela Escola

N.º CONVENCIONAL

REALIZADA NO ESTABELECIMENTO \_\_\_\_\_

PROVA DE \_\_\_\_\_ CÓDIGO [ ][ ]

A preencher pela Escola

N.º CONVENCIONAL

ANO DE ESCOLARIDADE 9.º ANO CHAMADA \_\_\_\_ª

A preencher pelo professor classificador

CLASSIFICAÇÃO EM PERCENTAGEM [ ][ ][ ] ( \_\_\_\_\_ por cento)

CORRESPONDENTE AO NÍVEL [ ] ( \_\_\_\_\_ ) Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

ASSINATURA DO PROFESSOR CLASSIFICADOR \_\_\_\_\_

A preencher pelo Agrupamento

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

N.º CONFIDENCIAL DA ESCOLA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2006

Prova 22 – 1.ª Chamada  
16 páginas

Duração da prova: 90 minutos

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.  
Este exame destina-se a alunos abrangidos pelo disposto:

- no n.º 42 do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 18/2006, de 14 de Março;
- nos n.ºs 43.2 e 43.3 do Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março;
- nos n.ºs 48 e 49 do Despacho Normativo n.º 18/2006, que o realizem em chamada única.

Rubrica do professor vigilante



## GRUPO I

Lê, com atenção, o poema «Escada sem corrimão», de David Mourão-Ferreira.

### Escada sem corrimão

- 1 É uma escada em caracol  
e que não tem corrimão.  
Vai a caminho do Sol  
mas nunca passa do chão.
- 5 Os degraus, quanto mais altos,  
mais estragados estão.  
Nem sustos nem sobressaltos  
servem sequer de lição.
- Quem tem medo não a sobe.
- 10 Quem tem sonhos também não.  
Há quem chegue a deitar fora  
o lastro do coração.
- Sobe-se numa corrida.  
Correm-se p'rigos em vão.
- 15 Adivinhaste: é a vida  
a escada sem corrimão.

David Mourão-Ferreira, *Antologia Poética [1948-1983]*,  
Lisboa, Dom Quixote, 1983

### VOCABULÁRIO:

*lastro* (verso 12) – peso que se mete no porão de uma embarcação, para lhe aumentar a estabilidade.

Responde, agora, aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

1. Identifica um verso da primeira estrofe que ajude a compreender o comportamento descrito no verso «Quem tem medo não a sobe.» (verso 9).

Justifica a tua escolha.

---

---

---

---

2. Se o nome «chão» (verso 4) for considerado metáfora de «ignorância», como se poderá interpretar o verso «Vai a caminho do Sol» (verso 3)?

---

---

---

---

3. Explica de que modo os versos «Os degraus, quanto mais altos, / mais estragados estão.» (versos 5 e 6) podem caracterizar o ciclo de vida de um ser humano.

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Tendo em conta o significado da «escada», no poema, o que nos diz sobre a vida o verso «Sobe-se numa corrida.» (verso 13)?

---

---

---

---

5. Imagina que, na tua Escola, estão a ser reunidos textos para duas antologias de poesia com os títulos seguintes:

Título da antologia A

*POESIA COM  
ENIGMAS*

Título da antologia B

*POESIA SOBRE O  
TEMPO*

Em qual dessas antologias publicarias o poema «Escada sem corrimão»?

Justifica a tua opção, com base na leitura que fizeste desse poema.

---



---



---



---



---



---



---

Lê, com atenção, o texto «O Lado menos Doce do Chocolate». Em caso de necessidade, consulta o vocabulário que é apresentado, por ordem alfabética, a seguir ao texto.

## CHOCOLATE PRETO – INQUÉRITO À ÉTICA DAS MARCAS O LADO MENOS DOCE DO CHOCOLATE

1 *OS FABRICANTES UTILIZAM, E BEM, A MANTEIGA DE CACAU. MAS NEM TUDO É DOCE:  
OS PRODUTORES RECORREM A MÃO-DE-OBRA INFANTIL E A MÉTODOS DE CULTURA INTENSIVA.*

Quem fala em chocolate fala também de cacau, semente que representa 30 a 50% das exportações de países africanos como o Gana, a Costa do Marfim ou os Camarões. Da sua  
5 produção dependem também quase 20 milhões de pessoas, sobretudo da África ocidental. Mais de 90% do seu cultivo faz-se em pequenas plantações, com menos de 5 hectares, das quais os produtores locais dependem para sobreviver.

Os baixos preços pagos aos produtores e a contínua redução do preço de mercado desta matéria-prima têm contribuído para a degradação das condições de trabalho e para o  
10 agravamento das consequências ambientais do seu cultivo.

### Crianças, biodiversidade e pesticidas

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), nas plantações, a exploração do trabalho infantil, mão-de-obra barata, tem sido uma das consequências da instabilidade dos preços do cacau. Existem mesmo relatos da prática de escravidão infantil nos principais  
15 países produtores.

A cultura do cacau faz-se tradicionalmente em pequenas plantações, à sombra das florestas tropicais. É, por isso, uma exploração que preserva o *habitat* de espécies animais em risco de extinção, favorecendo a biodiversidade, e que requer poucos pesticidas. Contudo, nas últimas décadas, tem-se assistido ao aumento da área cultivada e ao  
20 desenvolvimento de métodos de produção intensiva que recorrem ao uso sistemático de pesticidas, estratégias que conduzem ao desflorestamento e ao empobrecimento da biodiversidade.

Instigada pela opinião pública, a indústria do cacau criou uma fundação, um protocolo e um programa de certificação, cujo principal objectivo era erradicar o trabalho infantil dos  
25 países produtores. Infelizmente, a iniciativa não passou de uma operação de cosmética: em vez de adoptar medidas concretas para pôr fim ao problema, a indústria do cacau tem empurrado a sua resolução para terceiros, como as autoridades nacionais e a OIT.

### O nosso estudo

Com este inquérito, procurámos saber se os produtores de cacau, fabricantes e  
30 distribuidores de chocolate respeitam o ambiente, os direitos dos trabalhadores e se usam processos transparentes. Para tal, contactámos as marcas de chocolate preto vendido em Portugal.

Numa primeira fase, pedimos informações sobre a sua política social e ambiental (em que consiste e como se aplica à cadeia de produção) e os meios de controlo de que dispõem para  
35 se certificarem de que esta é realmente aplicada. Quanto aos aspectos sociais, as empresas devem respeitar as oito principais convenções da OIT, como a proibição do trabalho infantil e a exigência de um salário que satisfaça as necessidades básicas dos trabalhadores, entre

V.S.F.F.

outras. No plano ambiental, devem privilegiar as plantações tradicionais, para preservar a biodiversidade e evitar a desflorestação e a utilização de pesticidas.

40 Paralelamente, analisámos as publicações oficiais das empresas, para sabermos se a informação que transmitem aos consumidores, trabalhadores e accionistas é transparente e completa.

45 As respostas foram confrontadas com o ponto de vista de observadores de organizações humanitárias e ambientais não governamentais por nós contactados, independentes das empresas em questão. O panorama é tão negro que até estes mostraram receio de comentar a atitude das empresas, argumentando que tal poderia pôr em risco as poucas iniciativas em curso.

«O Lado menos Doce do Chocolate»  
in PROTESTE, n.º 262, Outubro 2005 (adaptado)

#### VOCABULÁRIO:

*accionistas* (linha 41) – sócios de empresas comerciais.

*certificação* (linha 24) – emissão de documento(s) que garante(m) ser verdadeira a informação relativa à origem, métodos e condições de fabrico de um produto.

*desflorestamento* (linha 21) – operação de remover a vegetação de uma área.

*erradicar* (linha 24) – eliminar, suprimir.

*instigada* (linha 23) – estimulada, incitada a ter um determinado comportamento.

*protocolo* (linha 23) – conjunto de normas, de procedimentos, acordado entre várias partes.

*terceiros* (linha 27) – pessoas estranhas a uma relação e que, em princípio, não têm poder para nela interferirem.

Para responderes aos itens de 6. a 10., assinala com X o quadrado correspondente à alternativa correcta, de acordo com o sentido do texto.

6. Para os países africanos referidos no texto, o cacau representa, relativamente a toda a produção vendida ao estrangeiro,
- mais de 90%.
  - menos de 55%.
  - quase 100%.
  - cerca de 10%.
7. Da leitura do parágrafo das linhas 23 a 27 conclui-se que a criação de «uma fundação, um protocolo e um programa de certificação» pela indústria do cacau ficou a dever-se
- a denúncias públicas feitas pela OIT.
  - aos governos dos países produtores.
  - a protestos públicos de cidadãos.
  - a reivindicações dos trabalhadores.
8. Quando os autores do texto afirmam que «a iniciativa não passou de uma operação de cosmética» (linha 25), querem dizer que
- era impossível aos países africanos erradicarem o trabalho infantil.
  - as autoridades nacionais e a OIT se recusaram a colaborar na iniciativa.
  - os produtores de cacau passaram também a fabricar produtos cosméticos.
  - a indústria do cacau quis fazer crer que tinha resolvido os problemas.
9. As respostas das empresas ao inquérito sobre as suas políticas sociais e ambientais foram comparadas com
- os pareceres de entidades independentes.
  - as publicações oficiais dessas empresas.
  - as oito principais convenções da OIT.
  - os meios de controlo da sua aplicação.
10. Qual das seguintes práticas é avaliada positivamente no texto?
- Consumo moderado de chocolate.
  - Salários pagos aos trabalhadores.
  - Aumento da produção intensiva.
  - Métodos tradicionais de cultura.

Responde, agora, aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

11. Qual é a «matéria-prima» (linha 9) referida no texto?

---

12. Com base no texto, recomenda, justificando, uma medida que possa diminuir um dos danos causados pela acção da indústria do cacau.

---

---

---

---

---

---

---

---

<b>GRUPO II</b>
-----------------

Responde aos itens que se seguem sobre o funcionamento da língua, de acordo com as orientações que te são dadas.

1. Lê a seguinte lista de palavras:

médico  
Lisboa  
quieto  
luminosidade  
farnel  
hóspede  
refeição  
antónimo  
animal

Agrupa-as de acordo com a posição da sílaba tónica:

agudas	graves	esdrúxulas
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. Classifica os verbos sublinhados na frase como transitivos ou intransitivos, transcrevendo-os para a coluna respectiva do quadro.

Frase – No final da aula, a Camila arrumou a mochila; depois, enquanto lanchava, trocou apontamentos com uma colega e foi estudar.

Verbos transitivos	Verbos intransitivos



3. A Joana, em conversa, disse o seguinte à Cristina:

«Logo que possa, vou a casa da Beatriz buscar os livros de Português, porque, para a semana, tenho teste e ainda não estudei o suficiente.»

Completa, agora, a frase que a Cristina teria de escrever, para reproduzir o que a Joana lhe disse. Deves, para isso, fazer todas as alterações necessárias.

A Joana disse-me \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Lê, atentamente, o seguinte verbete de dicionário relativo à palavra *combatente*:

**combatente** *adj.* 2 gén. *subst.* 2 gén. (de *combater*+ *-nte*) 1 que ou o que combate ou que está preparado para o fazer 2 que ou o que procura a vitória em exercício, jogo ou disputa acalorada • *subst.* 2 gén. 3 soldado, militar, guerreiro 4 militar que porta uniforme ou insígnia característica. ⊗ como *adj.* 2 gén.: ver sinonímia de *agressivo*; como *subst.* 2 gén.: ver sinonímia de *guerreiro*.

*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2002 (adaptado)

Tendo em conta a informação do verbete de dicionário, assinala com um X, na coluna respectiva, as afirmações verdadeiras (V) e as afirmações falsas (F).

Afirmações	V	F
A palavra <i>combatente</i> pode ocorrer em contexto com a categoria gramatical de nome.		
<i>Combatente</i> é um adjectivo uniforme.		
<i>Combatente</i> é uma palavra derivada por sufixação.		
<i>Agresivo</i> pode ser um sinónimo do nome <i>combatente</i> .		
As expressões «o que combate ou que está preparado para o fazer» correspondem a um significado do nome <i>combatente</i> .		
«Soldado, militar, guerreiro» são sinónimos do adjectivo <i>combatente</i> .		

5. Lê, com atenção, as palavras que formam os seguintes grupos:

A	B	C
pontapé	felizmente	refazer
couve-flor	chuviscar	desmontar
malmequer	sozinho	insuportável

Em que grupo, A, B ou C, integrarias as palavras seguintes, de forma a respeitares a coerência dos mesmos grupos, quanto ao processo de formação de palavras? Escreve a letra que identifica esse grupo.

- |                |             |
|----------------|-------------|
| a) vidraceiro  | Grupo _____ |
| b) deformação  | Grupo _____ |
| c) bancarrota  | Grupo _____ |
| d) saca-rolhas | Grupo _____ |
| e) melindroso  | Grupo _____ |
| f) adormecer   | Grupo _____ |

**GRUPO III**

Como sabes, a Educação constitui um direito universalmente reconhecido. No entanto, por vezes, devido a várias circunstâncias, crianças e jovens vêem-se privados desse direito fundamental.

Redige uma carta, dirigida ao Director-Geral da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), em que exponhas a situação de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que não beneficiem desse direito e em que manifestes a tua opinião sobre essa situação.

**NÃO ASSINES A CARTA.**

**Antes de começares a escrever, toma atenção às instruções que se seguem.**

- **Escreve um mínimo de 140 e um máximo de 240 palavras.**
- **Procura organizar as ideias de forma coerente e exprimi-las correctamente.**
- **Se fizeres rascunho, não te esqueças de copiar o texto para a folha de prova, pois só será classificado o que estiver escrito nessa folha.**
- **Revê o texto com cuidado e corrige-o, se necessário.**
- **Não assines a carta.**







## COTAÇÕES

### GRUPO I

1.	.....	3 pontos
2.	.....	5 pontos
3.	.....	7 pontos
4.	.....	5 pontos
5.	.....	7 pontos
6.	.....	3 pontos
7.	.....	3 pontos
8.	.....	3 pontos
9.	.....	3 pontos
10.	.....	3 pontos
11.	.....	3 pontos
12.	.....	5 pontos
		<b>50 pontos</b>

### GRUPO II

1.	.....	3 pontos
2.	.....	3 pontos
3.	.....	5 pontos
4.	.....	5 pontos
5.	.....	4 pontos
		<b>20 pontos</b>

### GRUPO III

..... **30 pontos**

**TOTAL** ..... **100 pontos**

## **Anexo 4**

**Questionário sobre grau de satisfação  
e auto-avaliação de competências em Língua Portuguesa**



**Questionário sobre**  
**grau de satisfação e auto-avaliação de competências**  
**em Língua Portuguesa**

*Instruções*

1. Este teste destina-se a recolher informações sobre o teu grau de satisfação com a disciplina de Língua Portuguesa e sobre a forma como avalias as tuas aprendizagens nesta disciplina.
2. Ao longo do teste, encontras os conteúdos e os processos de operacionalização para as competências de **leitura**, de **escrita** e de **funcionamento da língua**.
3. Cada competência apresenta duas escalas: uma para que te pronuncies quanto ao que **sabes/não sabes** e outra para que refiras aquilo de que **gostas/não gostas** em Língua Portuguesa.
4. Cada escala tem **cinco** respostas possíveis: do **sei muito** ao **não sei nada**; do **gosto muito** ao **não gosto nada**.
5. Não há respostas “certas”, nem respostas “erradas”. Apenas se pretende conhecer a tua opinião acerca dos vários conteúdos e processos de operacionalização.
6. Lê com atenção cada item e responde com o máximo de sinceridade. Não respondas ao acaso: a tua opinião é importante e as respostas em nada irão influenciar a tua classificação.
7. Para responderes, deves **assinalar** com uma **cruz**, na folha de respostas, a **posição** que melhor traduza a tua opinião quanto a cada item. Em caso de dúvida, pede à tua professora que te esclareça.
8. Se mudares de opinião, risca a cruz que tiveres marcado e assinala outra opção.
9. Obrigado pela tua colaboração!

Turma:

A		D	
B		E	
C		F	

## LEITURA: TEXTO NARRATIVO, TEXTO POÉTICO, TEXTO DRAMÁTICO

Conteúdos/Processos		Sei...				Gosto...			
		muito → nada				muito → nada			
1- tema ou temas;									
2- intencionalidade comunicativa;									
3- valores estéticos e simbólicos;									
4- recursos expressivos	- nome;								
	- adjetivo;								
	- advérbio de modo;								
	- verbo;								
	- campo lexical;								
	- tipos e formas de frase;								
	- interjeições;								
	- suspensões de frase;								
	- repetições;								
	- comparação;								
	- personificação;								
	- metáfora;								
	- enumeração;								
	- hipérbole;								
- antítese;									
- ironia;									
- eufemismo;									
5- relação dos textos lidos (narrativos, poéticos e dramáticos) com contextos e outros textos;	- confrontar o texto com outros textos de natureza ou época diferentes que desenvolvam o mesmo tema;								
	- relacionar a experiência e a cultura pessoal com o universo criado pelos textos;								
	- exprimir opiniões pessoais sobre textos lidos;								
6- recepção e apreciação das leituras.	- salientar valores universais em obras lidas.								

## LEITURA: TEXTO NARRATIVO

Conteúdos/Processos		Sei...			Gosto...		
		muito → nada			muito → nada		
1- acção: - relevância dos acontecimentos; - ordenação dos acontecimentos e ordenação da narrativa;	- identificar os acontecimentos principais e os acontecimentos secundários; - relacionar a ordem real dos acontecimentos com a sua ordem textual; - descobrir os momentos determinantes no desenvolvimento da acção (situação inicial, peripécias, ponto culminante e desenlace); - interpretar as grandes divisões do texto (partes, capítulos, parágrafos);						
2- espaço; 3- tempo;	- relacionar o espaço e o tempo com a acção e as características das personagens;						
4- personagens: retrato físico; sentimentos; comportamento; linguagem;	- descobrir, através dos vários processos de caracterização, o retrato físico e psicológico das personagens;						
5- modos de caracterização: directa; indirecta.	- distinguir os modos de obter informações sobre as personagens; - verificar a importância das relações entre as personagens para o desenvolvimento da acção;						
6- narrador: presente/ausente; subjectivo/objectivo;	- detectar a presença ou ausência do narrador da acção; - detectar marcas da sua parcialidade ou imparcialidade;						
7- modos de representação do discurso: narração; descrição; diálogo; monólogo.	- distinguir na narrativa modos de relatar e de representar.						

## LEITURA: TEXTO POÉTICO

Conteúdos/Processos		Sei...			Gosto...		
		muito → nada			muito → nada		
10 organização do texto;	- construir sentidos a partir do levantamento de campos lexicais; - atribuir significações à organização de um poema;						
20 versificação: verso estrofe; rima e métrica;	- reconhecer valores expressivos de recursos da versificação;						
30 recursos fónicos: sonoridade; aliteração; assonância.	- inferir sentidos a partir da frequência de determinadas vogais e consoantes.						

## LEITURA: TEXTO DRAMÁTICO

Conteúdos/Processos		Sei...			Gosto...		
		muito → nada			muito → nada		
1- tema ou temas;	- identificar o tema ou temas desenvolvidos na peça;						
2- personagens;	- verificar a importância das interações entre as personagens para o desencadear da tensão dramática;						
3- acção;	- descobrir ou reconstituir o retrato físico e psicológico das personagens a partir das réplicas e indicações cénicas;						
4- espaço; 5- tempo;	- identificar ou imaginar o espaço e o tempo de acção;						
6- articulação do texto.	- identificar as unidades dramáticas (actos, quadros, cenas) em que se divida a peça e interpretar o significado dessa divisão.						

## LEITURA: OUTROS TEXTOS

Conteúdos/Processos		Sei...			Gosto...		
		muito → nada			muito → nada		
1- intencionalidade comunicativa; 20 adequação comunicativa; 30 processos: informativos; persuasivos.	- textos da comunicação social:  notícias; entrevistas; reportagens; - críticas de espectáculo - textos de outras áreas do saber; - banda desenhada;						
4- comparar textos de origem diferente e de temática idêntica;							
50 interpretar imagens e textos de outras áreas do saber;							
60 distinguir factos de opiniões.							

## ESCRITA: PARA APROPRIAÇÃO DE TÉCNICAS E MODELOS

Conteúdos/Processos		Sei...				Gosto...			
		muito → nada		muito → nada		muito → nada		muito → nada	
10 planificação do texto;	- exploração do tema;								
	- intencionalidade comunicativa;								
	- adequação comunicativa;								
	- organização das ideias;								
20 construção do texto;	- encadeamento das partes do texto;								
	- construção do parágrafo e da frase;								
	- pontuação;								
	- vocabulário;								
30 apresentação do texto;	- ortografia;								
	- organização gráfica;								
	- grafia;								
40 realizar diferentes tipos de escrita com finalidades ou destinatários diversos.	- carta;								
	- resumo;								
	- guião de entrevista;								
	- texto narrativo em prosa (narração, descrição, diálogo e monólogo);								
	- texto de opinião (crítica, carta de reclamação, exposição).								

## CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

Conteúdos/Processos		Sei...			Gosto...			
		muito → nada			muito → nada			
1- Descobrir em textos características da situação de comunicação que determinaram a sua produção;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relação entre enunciador e destinatário;</li> <li>- finalidade da comunicação;</li> <li>- objecto preciso da comunicação;</li> <li>- papel do destinatário como co-elaborador do texto;</li> <li>- circunstâncias de espaço e de tempo;</li> </ul>							
2- Modificar textos, fazendo variar a intenção e a adequação comunicativas;								
3- Identificar e utilizar diferentes modos de representação do discurso;								
4- Verificar experimentalmente a coerência de um texto;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ordenar segmentos de um texto apresentados em desordem;</li> <li>- reconstituir dois textos a partir de segmentos apresentados em desordem;</li> </ul>							
5- Verificar experimentalmente a coesão de um texto;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- articular, por meio de advérbios, conjunções e locuções adverbiais e conjuncionais, uma série de frases dadas de forma a construir um texto coerente;</li> </ul>							
6- Aperfeiçoar a coesão textual pela utilização de palavras de sentido equivalente, de sentido mais geral ou de sentido mais restrito (sinónimos, hiperónimos e hipónimos);	<ul style="list-style-type: none"> <li>- treinar a delimitação do período e do parágrafo no decurso do aperfeiçoamento de textos;</li> </ul>							
7- Verificar experimentalmente o papel da pontuação como organizador textual;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aperfeiçoar o uso de sinais de pontuação e de auxiliares de escrita em textos próprios;</li> <li>- pontuar textos dados verificando possibilidades de variação dos sentidos e do valor expressivo;</li> </ul>							
8- Verificar experimentalmente a estrutura da frase simples;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expandir e reduzir frases, distinguindo os elementos fundamentais;</li> <li>- verificar a mobilidade de alguns elementos da frase;</li> </ul>							
9- Explorar diferenças de valor estético e semântico resultantes da mobilidade de elementos da frase;								
10- Distinguir os diferentes tipos de frase;								
11- Distinguir e identificar as palavras ou expressões que, numa oração, desempenham funções essenciais e acessórias;								
12- Aperfeiçoar, em textos produzidos na turma, aspectos relativos à concordância;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sistematizar regras da concordância;</li> </ul>							
13- Distinguir as formas de ligação de orações;								
14- Verificar a natureza das relações entre diferentes espécies de orações subordinadas;								
15- Verificar, em contexto, a variabilidade ou a invariabilidade das palavras;								
16- Distinguir e identificar diferentes classes de palavras (verbos; conjunções e locuções conjuncionais);	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verificar casos especiais da flexão dos nomes em situações de uso ocorrentes em actividades de produção oral e escrita;</li> <li>- verificar casos especiais da flexão dos adjectivos em situações de uso ocorrentes em actividades de produção oral e escrita;</li> <li>- verificar a função dos pronomes na estruturação dos textos;</li> <li>- recorrer à utilização de pronomes para evitar repetições em textos produzidos;</li> <li>- verificar, em contexto, o valor aspectual de formas verbais;</li> <li>- distinguir formas verbais;</li> <li>- combinar, em contextos diversos, o pronome pessoal complemento com as formas verbais;</li> <li>- reconhecer a função das conjunções na coesão textual;</li> <li>- reconhecer subclasses das conjunções e locuções subordinativas;</li> </ul>							
17- Exercitar processos de enriquecimento do léxico;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- descobrir o significado de palavras através da decomposição nos seus elementos;</li> <li>- resolver problemas ortográficos e de interpretação, recorrendo à análise dos processos de formação de palavras;</li> </ul>							
18- Reconhecer, em contextos, formas lexicais em desuso (arcaísmos);								
19- Relacionar a origem da língua com factos históricos que a determinaram (quadro histórico);								
20- Descobrir, a partir do contexto, algumas formas históricas ou recentes de mudança da língua (evolução semântica e fonética).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- observar em palavras que ocorram alguns processos de evolução fonética (acrescentamento, supressão e mudança de fonemas).</li> </ul>							

## **Anexo 5**

**Guião das entrevistas a alunos e a professores**

## Método de recolha de dados: inquérito

Técnicas de recolha de dados/Participantes:

<b>Técnica</b>	<i>Focus groups</i>	Entrevista individual semi-estruturada
<b>Participantes</b>	Alunos (3 grupos de 6 alunos de 9º ano)	Professores (3 docentes de Língua Portuguesa - 9º ano)

### A - Legitimação da entrevista

- Objectivos do estudo.
- Importância da contribuição dos sujeitos.
- Garantia de confidencialidade.
- Procedimentos de registo do discurso.
- Indicação de que a informação recolhida será dada a ler antes de tratada.
- Tópicos de conversa.
- *Aquecimento.*

## B - Caracterização dos entrevistados

### Alunos

Dados pessoais	• Idade (em Maio de 2006).
	• Género.
	• Turma.
Indicadores socio-económicos e culturais	• Abrangido por Acção Social Escolar.
	• Pessoas com quem vive.
	• Profissão dos pais.
	• Nível de escolaridade dos pais.
Percurso escolar no 3º ciclo	• Retenções.
	• Percurso escolar em Língua Portuguesa (7º, 8º e 9º anos).
	• Número de professores de Língua Portuguesa ao longo do 3º ciclo.

### Professores

Dados pessoais	• Idade (em Maio de 2006).
	• Género.
Desenvolvimento profissional	• Habilitações.
	• Situação profissional.
Carga lectiva	• Anos de serviço.
	• Anos de escolaridade que lecciona.
	• Número de turmas que lecciona.
	• Média de alunos por turma.
	• Número de turmas de 9º ano.
	• Número de alunos por turma de 9º ano.
	• Manual adoptado.



## C - Experiências de aprendizagem

Aspectos a observar	Alunos	Professores
Gestão do programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pesos das várias competências: oralidade, leitura, conhecimento explícito da língua, escrita.</li> <li>● Preferências.</li> <li>● Maior dificuldade.</li> <li>● Maior à-vontade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pesos das várias competências: oralidade, leitura, conhecimento explícito da língua, escrita.</li> <li>● Concertação em grupo/negociação com os alunos.</li> <li>● Papel do manual.</li> <li>● Dificuldades no cumprimento.</li> <li>● Factor <i>exame</i>.</li> </ul>
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Leitura orientada, leitura recreativa, leitura para informação e estudo.</li> <li>● Texto literário/texto não literário.</li> <li>● Experiência de aprendizagem mais recente.</li> <li>● Memória de experiência de aprendizagem positiva/negativa.</li> <li>● Papel do manual.</li> <li>● Outros materiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Leitura orientada, leitura recreativa, leitura para informação e estudo.</li> <li>● Texto literário/texto não literário.</li> <li>● Experiência de aprendizagem mais recente.</li> <li>● Memória de experiência de aprendizagem positiva/negativa.</li> <li>● Papel do manual.</li> <li>● Outros materiais.</li> </ul>
Conhecimento explícito da língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Exercícios fabricados.</li> <li>● Gramática em contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Exercícios fabricados.</li> <li>● Gramática em contexto.</li> </ul>
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Escrita para apropriação de técnicas e modelos, escrita expressiva e lúdica, aperfeiçoamento de texto.</li> <li>● Planificação, Textualização, Revisão.</li> <li>● Textos colectivos/textos individuais.</li> <li>● Experiência de aprendizagem mais recente.</li> <li>● Memória de experiência de aprendizagem positiva/negativa.</li> <li>● Recurso às T. I. C.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Escrita para apropriação de técnicas e modelos, escrita expressiva e lúdica, aperfeiçoamento de texto.</li> <li>● Planificação, Textualização, Revisão.</li> <li>● Textos colectivos/textos individuais.</li> <li>● Experiência de aprendizagem mais recente.</li> <li>● Memória de experiência de aprendizagem positiva/negativa.</li> <li>● Recurso às T. I. C.</li> </ul>

## D - Avaliação das aprendizagens

Aspectos a observar	Alunos	Professores
Organização de momentos formais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantidade.</li> <li>• Competências avaliadas.</li> <li>• Cuidados na preparação.</li> <li>• Cuidados na correcção.</li> <li>• <i>Feed-back</i> por competências.</li> <li>• Grau de exigência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantidade.</li> <li>• Competências avaliadas.</li> <li>• Cuidados na preparação.</li> <li>• Cuidados na correcção.</li> <li>• <i>Feed-back</i> por competências.</li> <li>• Grau de exigência.</li> <li>• Factor <i>exame</i>.</li> </ul>
Elaboração de provas		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho solitário/em grupo.</li> <li>• Pesos das várias competências.</li> <li>• Previsão de cenários de resposta.</li> <li>• Factor <i>exame</i>.</li> </ul>
Estratégias de estudo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo dedicado ao estudo de Língua Portuguesa.</li> <li>• Materiais auxiliares de estudo.</li> <li>• Trabalho solitário/em grupo.</li> <li>• Estudo da leitura.</li> <li>• Estudo do conhecimento explícito da língua.</li> <li>• Estudo da escrita.</li> </ul>	
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos tidos em conta.</li> <li>• Pesos relativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos tidos em conta.</li> <li>• Pesos relativos.</li> </ul>

## E - Exame

<b>Aspectos a observar</b>	<b>Alunos</b>	<b>Professores</b>
Informação	<ul style="list-style-type: none"><li>• Opinião sobre a existência desta prova.</li><li>• Referências ao longo do ano lectivo.</li><li>• Resolução de provas anteriores.</li><li>• Análise de critérios de correcção de provas anteriores.</li><li>• Informação relativa à prova de 2006.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Opinião sobre a existência desta prova.</li><li>• Referências ao longo do ano lectivo.</li><li>• Resolução de provas anteriores.</li><li>• Análise de critérios de correcção de provas anteriores.</li><li>• Informação relativa à prova de 2006.</li></ul>
Preparação	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aulas suplementares.</li><li>• Estratégias de estudo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aulas suplementares.</li><li>• Estratégias de estudo.</li></ul>
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conteúdos prováveis.</li><li>• Desempenho provável.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conteúdos prováveis.</li><li>• Desempenho provável.</li></ul>

## F - Considerações finais

### Alunos

Considerações adicionais.
Agradecimentos.
Votos de continuação de bom trabalho e de boa sorte para o exame.

### Professores

Considerações adicionais.
Importância da participação em projectos de investigação.
Agradecimentos.
Votos de continuação de bom trabalho.

## **Anexo 6**

**Protocolos A3 e P3**

### Focus 3

Das várias actividades que vocês fazem em Língua Portuguesa, a gramática, a leitura de textos, escrita, exercícios de oralidade, qual delas é que para vocês é a que acham mais interessante?

*Inês – Para mim é a gramática.*

*Fernando – Para mim é a leitura.*

*Rui – Para mim também é a leitura.*

A leitura também, Rui?

*Rui – Sim.*

*Luísa – Acho que tudo é interessante e eu gosto de fazer um bocadinho de tudo, acho que não há uma coisa mais importante que a outra, é tudo muito importante; agora aquilo que eu gosto mais de fazer já é um bocadinho diferente.*

E o que é que tu gostas mais de fazer?

*Luísa – Adoro a parte do teatro, não gostei de Camões, Os Lusíadas foram um bocado uma decepção, não gostei, mas estou a gostar do Auto da Barca do Inferno.*

Inês, tu tinhas dito que era a gramática. E porque é que tu gostas mais da gramática?

*Inês – Gosto de fazer exercícios de gramática.*

Rui, e tu, a leitura foi o que disseste, porquê?

*Rui – Porque não sou muito bom a gramática, nem ao resto.*

E dessas actividades todas, de gramática, de escrita, de leitura, de oralidade, dessas quatro, qual é que vocês acham que a vossa professora passou mais tempo ao longo do ano? Que ideia é que vocês têm disso? Pensando desde o início do ano até agora que estamos a terminar o ano lectivo, houve mais aulas a fazer que actividades?

*Inês – Interpretação de texto.*

*Fernando – Eu não acho, porque a professora acho que tinha as aulas bem divididas, trabalhámos sempre um pouco de tudo; trabalhávamos sempre a interpretação e depois trabalhávamos a gramática, acho que tínhamos sempre tempo para tudo.*

*Rui – Eu acho que era mais também a gramática do que a interpretação dos textos, demorávamos mais tempo com a gramática.*

*Luísa – Mas havia aulas para tudo, havia aulas em que fazíamos gramática, havia aulas em que fazíamos mais interpretação, se calhar demorávamos mais tempo com a interpretação, mas acho que fizemos igualmente tudo.*

Vocês referem-se sobretudo a interpretação de texto e gramática. E escrita?

*Rui – Escrita fizemos nos testes.*

*Inês – E fora dos testes para aí dois ou um, a professora costuma fazer aqueles jogos de fazer textos sem uma letra, mas foram para aí dois ou três textos que nós fizemos.*

Como é que são esses jogos?

*Inês – A professora dá-nos um tema e depois não podemos pôr palavras que tenham, por exemplo, um “r” ou um “s”. Obriga-nos a ter que dar sinónimos da palavra.*

Dessas actividades qual é que vos parece mais fácil e a mais difícil? E porquê?

*Luísa – Para mim acho que Camões foi bastante difícil, acho que Camões é bastante complicado e eu acho um bocado difícil.*

*Rui – Eu não achei, quer dizer, é Camões, mas eu achei Camões bastante fácil.*

*Inês – Eu também achei fácil.*

*Luísa – Eu onde tive piores resultados foi com Camões.*

*Rui – Eu sou muito regular.*

O que é que isso significa Rui?

*Rui – Tenho sempre a mesma nota.*

Mesmo que seja leitura, seja gramática, seja escrita?

*Rui – Sim, é mais ou menos a mesma nota.*

Mas vocês referiam-se sobretudo, dentro da leitura, à leitura de Camões, a Luísa como tendo achado mais difícil e vocês acharam fácil; mas aquilo que eu queria saber era se geralmente a leitura é a parte que acham mais fácil ou mais difícil ou se uma das outras para vocês é a mais fácil ou mais difícil?

*Rui – A leitura é um bocado difícil porque temos de estar sempre a consultar as notas para vemos algumas palavras.*

*Fernando – Mas se for um texto normal já não tens de estar a consultar as notas; por isso, para mim é mais fácil a leitura e interpretação e a gramática e mais difícil a produção escrita.*

*Luísa – Eu não acho, eu adoro escrever, normalmente escrevo bastante, coisas para mim não para a escola, mas adoro escrever e não considero difícil.*

E tu Rui?

*Rui – Eu também gosto mais de gramática e leitura de textos.*

Agora vamos ver cada uma dessas em particular, a leitura, depois a gramática, depois a escrita. Relativamente à leitura, que tipo de leitura é que vocês faziam nas aulas? Era sobretudo ler para responder a perguntas sobre aquele texto, ou havia leitura só pelo prazer de ler, sem ter que estar a responder a perguntas sobre o texto, ou, ainda outra hipótese, se faziam leitura, por exemplo, para aprender a estudar. Que ideia é que vocês têm daquilo que foi feito ao longo das aulas?

*Inês – Eu acho que era mais para responder às perguntas de interpretação.*

*Rui – Também fazíamos leitura para apresentar depois aos alunos.*

*Inês – Isso era leitura recreativa, em casa fazíamos uma leitura para depois apresentar à turma o livro que tínhamos lido.*

Faziam essas duas coisas. Qual é que fizeram mais? Que ideia é que têm?

*Rui – As duas porque cada aluno tinha que apresentar pelo menos um.*

*Inês – Cada um apresentou um.*

Então diriam que metade das vezes estiveram a trabalhar com textos, metade foi leitura recreativa e metade foi leitura para responder a perguntas? Ou não?

*Inês – Eu acho que era mais a das perguntas.*

*Luísa – Eu acho que não tem muito a ver porque num texto quando se está a responder a essas perguntas toda a gente está a responder a essas perguntas e quando nós estamos a apresentar um livro somos nós que estamos, de certa forma, a responder a perguntas, acho que os outros alunos só ouvem, não respondem. Acho que são coisas diferentes e se calhar às vezes fizemos mais, respondemos, acho que quando a turma interage mais é quando responde a perguntas sobre um texto.*

*Fernando – Eu concordo com a Luísa.*

E daquela possibilidade também de leitura que eu vos falei de estar a ler um texto para aprender a ver onde é que estão as ideias principais, fazer depois a partir dali esquemas, leituras que ajudem a estudar, leituras para aprender a estudar?

*Todos – Não.*

Ou ir consultar informação sobre, vocês, há bocado, estavam a falar de Camões e agora estão a dar Gil Vicente, para irem...

*Rui – Em relação a Camões, à medida que íamos dando cada Canto, aparecia a Mensagem em texto que tinha a ver com Luís de Camões, com aquela parte, a Mensagem e outros tipos de texto também em relação a Luís de Camões.*

*Luísa – Textos de Fernando Pessoa, foi a maioria dos textos que relacionámos com Camões, a Mensagem.*

Quando faziam a leitura para responder a perguntas que estavam no livro ou que a professora fazia, que tipo de perguntas é que vocês têm a sensação que apareciam sempre?

*Luísa – Para caracterizar psicologicamente as personagens, acho que essa é daquelas perguntas que sai sempre, pelo menos é a sensação que eu tenho.*

*Inês – O tempo e o espaço.*

*Rui – Também saiu muitas vezes isso, o tempo e o espaço.*

E outra pergunta ainda relacionada com os textos. Nas aulas, ao longo do 9º ano todo, vocês têm a sensação de que leram mais textos literários, textos de autores famosos ou menos famosos, ou textos não literários, por exemplo notícias, reportagens, entrevistas, críticas?

*Todos – Mais literários.*

*Rui – Apesar de, no início, também termos tratado a publicidade e a notícia, logo no início do ano, mas foi só essa aula, a partir daí foi sempre texto literário.*

*E se eu vos pedisse, por exemplo, que atribuísem uma percentagem, qual seria a percentagem para os literários e a percentagem dos não literários?*

*Inês – 90% - 10%.*

*Os outros – Sim.*

*Destes tipos de textos que eu vou dizer que contacto é que vocês já tiveram com eles? Por exemplo, notícias? Contacto na sala de aula, com o professor ou professora.*

*Rui – Notícias só aquelas no início do ano.*

*Inês – Foi a primeira aula, mas não tratámos muito notícias, acho que não. Nos outros anos sim, mas este não.*

*Rui – Pois não, tratámos mais o ano passado, no 8º ano, o conteúdo da notícia, o tipo, a estrutura, mas isso foi o ano passado, este ano não tratámos muito.*

*Reportagens?*

*Inês – A mesma coisa.*

*E entrevistas?*

*Todos – Nenhuma também.*

*E críticas?*

*Fernando – Só a intenção crítica de Gil Vicente, que estamos agora a dar.*

*E textos publicitários?*

*Inês – Também foi na primeira aula.*

*E bandas desenhadas?*

*Todos – Isso nunca.*

*O último trabalho com textos que estão a fazer agora é Gil Vicente, não é? O Auto da Barca do Inferno. E qual foi o último excerto da Barca que estiveram a dar na aula?*

*Fernando – Estivemos a apresentar trabalhos, cada grupo tem uma cena.*

*Inês – O meu foi o último que foi o da Alcoviteira.*

*Como é que fizeram Inês?*

*Inês – Podíamos fazer uma representação ou uma leitura, ele ajudou-nos na leitura porque eram quatro personagens e nós éramos só três no grupo, e depois tinha os recursos expressivos, a caracterização das personagens, elementos cénicos, os registos de língua, o que professora queria ela pôs num papel.*

*Fernando – Era a caracterização das personagens, elementos cénicos...*

*Inês – Temáticas de cómico, também.*

*Fernando – E depois apresentávamos à turma. Em vez de estarmos com a interpretação, ler e fazer a interpretação cada pessoa, apresentamos à turma acho que é uma forma mais fácil de nos chamar a atenção e de ficarmos a conhecer melhor a cena.*

*Vocês os dois já apresentaram o vosso?*

*Fernando – Já, eu apresentei o Onzeneiro.*

*E vocês já apresentaram ou ainda falta?*

*Luísa – Eu apresento é para a próxima aula, eu vou apresentar o Judeu.*

*E tu Rui?*

*Rui - O Frade.*

*Querias também saber se vocês se lembram de alguma actividade relacionada com a leitura de textos que tenham feito ao longo do ano, que tenham achado muito interessante ter feito.*

*Luísa – O teatro. (risos) Quando começámos a conhecer Camões a professora pediu-me para fazer um pequeno teatro para a turma, mais um colega meu, era uma entrevista de um jornalista do século XXI com Camões e fazia algumas perguntas sobre a vida, para que a turma percebesse, acho que isso foi giro, pelo menos para mim que representei, eles não sei se gostaram.*

*Fizeste de quê, de entrevistadora ou de Camões?*

*Luísa – Fiz de Camões.*



E vocês lembram-se de alguma actividade com leitura que tenham gostado muito ou tenham achado interessante por algum motivo?

*Fernando – Para mim foi mais Gil Vicente, porque é outra forma de trabalhar a peça, apresentar cada grupo acho que é uma forma diferente.*

Qual Rui?

*Rui – Mais interessante a que o Fernando referiu.*

*Inês – Mais interessante esta.*

Então e agora vou perguntar o contrário, e há alguma que tenham achado muito pouco interessante, aborrecida?

*Rui – A leitura recreativa.*

A leitura recreativa achas pouco interessante?

*Inês – Eu acho bastante interessante.*

*Fernando – Eu também acho.*

*Inês – Há livros que nós não conhecemos e ficamos com uma certa curiosidade, de certa forma começa a despertar-nos para a leitura, para ler aquele livro.*

*Fernando – Eu principalmente este ano é que comecei a ler mais, eu aí há uns anos para trás não gostava nada de ler, mas, agora, a partir mais do ano passado e deste ano, acho que já tenho interesse pela leitura e já estou a ler muito mais do que lia. Acho que valeu a pena.*

*Rui – É mais o contrário.*

*Inês – Ele apresentou na última aula e aquilo não correu lá muito bem, por isso é que ele está a dizer isto.*

Tu apresentaste que livro, Rui?

*Rui – Foi um conto.*

*Inês – Foi um conto de Miguel Torga.*

Foste tu que escolheste?

*Rui – Sim, é um que fala de Jesus.*

*Inês – Mas aquilo correu muito mal.*

*Rui – Não correu mal, eu disse a história.*

*Inês – Pois, disseste cinco palavras e acabou o conto.*

*Rui – Então aquilo só tinha duas páginas, acho que não havia muito a dizer.*

Então e vocês, o Rui já referiu que achou pouco interessante a parte, pelo menos que lhe coube, da leitura recreativa, e vocês? Não há assim nenhuma que...

*Fernando – Eu acho que não, a professora cativou-nos muito, nós viemos, para mim, eu vim do 7º e do 8º ano um pouco desmotivado para o Português e acho que a professora conseguiu-nos motivar para a Língua Portuguesa.*

*Luísa – Eu acho que houve uma, lá estou eu com Camões outra vez, porque eu realmente não gostei de Camões, foi quando a professora deu a parte d' Os Lusíadas em acetato, era o Velho do Restelo, passou em acetato, eu que já detesto Camões então estar a ver um acetato com uma data de coisas, acho que para mim Camões não se deve dar assim, deve-se arranjar maneiras mais criativas de dar, eu também não gosto daquilo.*

A Inês e o Fernando há bocado estavam a dizer que até gostaram de Camões.

*Fernando – Sim, gostámos.*

Há alguma parte que tenham gostado particularmente? O que é que acharam do Velho do Restelo?

*Fernando – Achei mais ou menos.*

*Inês – Basicamente, a professora só leu aquilo e falou assim um bocadinho por alto e deu informação para a gente escrever.*

*Fernando – Eu gostei muito da peça ao todo, mas a parte de que eu menos gostei foi a parte da Dedicatória que Luís de Camões fez ao D. Sebastião, mas de resto gostei de tudo d' Os Lusíadas.*

Já agora, Rui, desempata lá a coisa. Relativamente a Camões, Camões é aborrecido ou interessante?

*Rui – Depende da parte do texto, se for mais lá para a frente fica melhor. Eu gostei mais ou menos, achei fácil.*

*Fernando – Mas não demos Os Lusíadas todos.*

*Rui – Demos as cinco partes fundamentais, mas agora esta parte final é mais chamativa.*

E esse menos interesse, Luísa, que tu atribuis a Camões, achas que tem a ver com o texto em si ou com aquilo que foi feito com o texto? Que ideia é que tens disso?

*Luísa – Eu acho que uma coisa puxou a outra, eu sinceramente quando comecei Camões estava à espera de encontrar assim uma beleza...aquilo tem beleza, mas é preciso saber interpretar, e se calhar eu não consegui aprender ou não fui puxada para interpretar dessa maneira positiva.*

*Rui – Acho que corta um bocado o texto aquelas notas todas, em vez de se ler tudo seguido, podiam, por exemplo, no livro, em vez de porem o texto original porem já traduzido, era só ler o texto, ficávamos com menos dúvidas.*

*Fernando – Mas assim já não se via a métrica nem montes de coisas em que Os Lusíadas são fundamentais.*

*Inês – A professora chegou a dar uma folha com aquilo já resumido em narração, sem ser em verso.*

Os textos que vocês viram nas aulas estavam no manual ou a professora trazia outro tipo de textos que não estavam propriamente no manual?

*Luísa – Nós do manual só vimos Os Lusíadas e agora o Auto da Barca. Mas lembro-me que os mais giros foram os que a professora trouxe, lembram-se da Morte? Adorei esse texto, gostei imenso.*

*Fernando – Sim, era um conto popular, nós estivemos a falar sobre o conto popular, sobre as características do conto popular e tratámos esse da morte.*

*Luísa – Foi a professora que trouxe, não estava no livro.*

Agora quanto à gramática, quando vocês trabalham gramática na aula como é que fazem?

*Fernando – Fazemos exercícios, às vezes a professora dá frases, nós trabalhamos a frase morfológicamente, sintacticamente, dizer a classificação das frases.*

*Rui – É mais ou menos sempre o mesmo.*

*Fernando – E onde a professora agora este ano tem apostado mais tem sido nas conjunções.*

Têm estudado muito as conjunções e as locuções conjuncionais? Portanto, exercícios que a professora traz, com exemplos para vocês aplicarem determinadas regras ou conhecimentos?

*Todos – Sim.*

Então e a gramática no texto que estão a ler? Imaginem, por exemplo, que estavam a ler Camões e aproveitavam para ver ali a gramática.

*Fernando – Às vezes fazíamos, mas não era muitas vezes.*

*Inês – Às vezes, tirávamos frases. Em Camões gramática foram as figuras de estilo, “agora sublinhem lá aí...”*

*Fernando – Mas em relação depois à gramática foi sempre as conjunções, na gramática em relação a Luís de Camões acho que não havia muito para trabalhar, mas sempre trabalhámos, a professora sempre dava coisas que estavam no programa e nós sempre as fizemos.*

Mas era sobretudo exercícios que a professora trazia, não viam propriamente no texto? Estavam, por exemplo, a ler, o episódio de Inês de Castro, viam ali numa estrofe qualquer “então dividam lá agora aqui esta oração”, faziam também assim?

*Fernando – Sim, às vezes.*

*Inês – Na maioria das vezes era a professora que trazia as frases.*

E a professora pede-vos, quando estão a tratar gramática, diz-vos ou vocês acham que ela quer que vocês decorem a regra ou que saibam aplicar? A que é que acham que ela dá mais importância? Acham que é ver a regra ou saber aplicar?

*Fernando – Acho que é as duas, ao sabermos a regra já sabemos aplicar, eu acho que é mais ou menos as duas.*

Quando fazem, por exemplo, um teste, houve casos em que vos foi pedido que dissessem a regra?

*Fernando – Não, não.*

*Inês – Eu acho que era mais a aplicação.*

*Fernando – Mas para saber a aplicação tinhas de saber a regra.*

E, quanto à escrita, tentem lá lembrar-se de vários tipos de escrita que tenham feito ao longo do ano. Era escrita para aplicar as técnicas de um determinado tipo de texto, era escrita mais livre, ou faziam, por exemplo, exercícios de aperfeiçoamento de textos escritos por vocês?

*Luísa – Mais escrita livre e também fizemos uma carta, era uma carta, mas não podíamos usar acho que o “s”, mas normalmente a professora dá sempre um tema.*

*Fernando – O tema que nós fizemos foi do exame do ano passado já para preparação este ano.*

*Luísa – Se era mais importante a viagem do Homem à Lua se os Descobrimentos.*

Então e os outros tipos de escrita, por exemplo, imaginem que faziam esse texto que vocês estão agora aí a dizer, depois a professora trazia para a aula seguinte e depois tentavam melhorar os vossos próprios textos, viam o que é que tinham feito mal e depois tentavam melhorar.

*Rui – Ela corrigia e dava notas sobre o texto, às vezes podia fazer com o Hélder ou com o Peixe que também tem muitas dificuldades, mas com o resto da turma não.*

Como é que vocês os quatro fazem quando têm que escrever um texto, quando têm uma folha em branco e depois têm um tema qualquer que a professora dá ou até pode ser um tema livre, como é que vocês fazem? Começam a escrever, como é que fazem?

*Rui – Eu começo mais ou menos a escrever.*

*Inês – Eu penso primeiro antes de escrever.*

*Fernando – Eu também penso antes de escrever.*

*Luísa – Eu preciso, primeiro que tudo, de muita concentração e depois normalmente costumo escrever aquilo que sinto, quer dizer se opinião tem que ser uma coisa pensada, mas se for um tema daqueles sentimentais convém a pessoa sentir aquilo que está a escrever, por isso não é bem pensar é mais escrever aquilo que estou a sentir no momento, mas acho que preciso mesmo de concentração. Às vezes, escrever na sala incomoda-me um bocado, há muita gente a falar.*

Costumam fazer rascunhos?

*Fernando – Não, nem por isso.*

*Rui – Não, nos testes pode não dar tempo.*

*Luísa – Nos testes são mesmo os professores que avisam para não fazermos, não dá tempo, mas, se for, por exemplo, um trabalho que temos que entregar à professora fazemos.*

E depois de terminarem quando é que vocês sentem que o texto está terminado?

*Luísa – Nós agora temos sempre um limite de linhas, de letras, portanto, normalmente, o fim já está limitado, quer nós queiramos, quer não. Mas sem ser esse limite não sei.*

E agora destes exercícios de escrita vejam lá quais é que vocês treinaram? A carta a Luísa disse que...

*Fernando – A formal e a informal.*

Então e o resumo?

*Todos – Não.*

E a entrevista, escrever uma entrevista?

*Todos – Não.*

E uma notícia?

*Todos – Também não.*

E um texto narrativo, com personagens, em que vocês têm que incluir espaço, tempo?

*Fernando – Isso é o que acontece na maior parte das vezes, quando nós fazemos um texto pomos sempre personagens, espaço e tempo, acho que isso é o normal.*

E texto de opinião?

*Luísa – Fizemos agora no teste, acho que foi o último.*

E antes de fazerem o texto de opinião viram como é que se faz o texto de opinião ou não estiveram a estudar a técnica?

*Todos – Não.*

Então o último exercício de escrita foi, disseram vocês, o texto de opinião, fizeram o exame, mas não foi para avaliação?

*Todos – Foi em teste.*

E a última técnica de texto que aprenderam, qual é que vocês acham que foi?

*Rui – Se calhar a carta.*

*Luísa – Eu acho que não foi a última, foi a única.*

*Fernando – Este ano pelo menos.*

Alguma vez usaram, por exemplo, o computador na sala de aula para escrever?

*Luísa – Não.*

*Rui – Na sala de aula não.*

*Rui – Por exemplo, agora tivemos que entregar um trabalho sobre o Auto da Barca e precisámos do computador, mas em casa, na aula não fizemos.*

Agora vamos falar dos vossos testes. Fizeram muitos ao longo do ano?

*Luísa – Dois por período.*

Rui – No primeiro período fizemos três.

Inês – O terceiro que a professora faz é só gramática, é mais uma ficha, mini-teste, é como a professora lhe chama.

Como é que a professora normalmente organiza os testes, estão organizados por grupos?

Rui – O último teste disse de um dia para o outro que íamos ter um teste.

Inês – Era só de interpretação. Este período, fizemos um de gramática, sobre o Auto da Barca e fizemos outro.

Fernando – Mas a professora separa sempre os conteúdos, primeiro é a interpretação, depois a gramática e o texto.

É esse o esquema normal?

Todos – Sim.

Inês – Normalmente, põe Os Lusíadas, a interpretação, depois mete um poema, um conto relacionado com o texto.

Fernando – Sim, porque a estrutura do exame também é assim, tem para a gente pôr cruzinhas, para nós argumentarmos também, isso tem já a ver com a estrutura do exame, para nos habituarmos que é para quando chegamos lá já não ser nada de novo para nós.

Normalmente fazem uma aula de preparação ou não?

Rui – A gente vai-se preparando ao longo das aulas todas. Fazemos sempre exercícios.

Não há propriamente uma aula dedicada à preparação?

Rui – Não.

Luísa – Agora vai haver uma de preparação para o exame.

E depois, no momento de entregar, como é que vocês fazem a correcção na aula?

Luísa – Vamos escrevendo em conjunto.

Rui – A professora escreve notas no teste.

Luísa – Mas depois na aula volta a corrigir em conjunto.

E vocês depois ficam a saber, imaginando que o teste tinha a tal estrutura que vocês estão a dizer que era a mais frequente, o primeiro grupo de interpretação de texto, o segundo de gramática e o terceiro de escrita; vocês depois ficam a saber quando a professora entrega os testes se estão melhores, por exemplo, na leitura e piores na gramática, ou se estão melhores na escrita, ou não?

Fernando – Sim, acho que dá para ver.

Inês – Isso depende da correcção.

Luísa – Acho que a professora não diz nada, nós é que temos de perceber a partir da correcção.

Rui – Normalmente no texto que a gente faz a professora escreve lá notas e dá para ver melhor. Normalmente faz outro texto a seguir ao meu a dizer o que está bem ordenado, ou que está mal, se as ideias estão organizadas, mais ou menos isso.

Inês – Se houver alguma coisa para dizer, a professora mete.

Fernando – A mim, este ano não me escreveu nada disso.

Uma pergunta muito difícil: se vocês tivessem que atribuir uma classificação de 1 a 3, que se referisse ao grau de exigência que acham que a vossa professora teve convosco, que nível é que lhe atribuíam, de 1 a 3? Sendo 1 pouco exigente, 2 mais ou menos, 3 muito exigente.

Rui – 3.

Fernando – Eu acho que dependia das ocasiões. Ela via nos testes o que nós sabíamos e o que nós não sabíamos. Por exemplo, ela apostou bastante nas conjunções este ano, em relação às conjunções ela foi muito mais exigente do que em relação a outros conteúdos da gramática.

Rui – Mas os testes em que saíram as conjunções até foram fáceis.

Fernando – Pois, mas ela na aula trabalhava isto muito mais connosco. Mas era 2/3.

Luísa – Está entre o 2/3, depende muito.

Em Língua Portuguesa, estuda-se muito, estuda-se pouco ou não se estuda nada?

Rui – Pouco, eu estudo pouco.

Fernando – Eu onde estudo é mais na gramática, eu acho que na interpretação só quando nós lá chegamos é que vamos aplicar as coisas, acho que podemos estudar a vida do autor de cada texto, isso é onde a gente pode estudar, mas, de resto, só se for na gramática.

Então para o grupo de leitura não fazes nenhuma preparação?

*Fernando – Não.*

*Inês – Eu faço, vou vendo as perguntas que fizemos ao longo das aulas, os textos que analisámos, depois vou fazer as perguntas para ver se sei responder a tudo.*

*Luísa – Eu também não, é mais as conjunções.*

E a escrita?

*Luísa – Eu escrevo bastante em casa.*

Escreves muito em casa Luísa, é um hábito que tens ou quando sabes que vais ter um teste, que vai sair um grupo de escrita, fazes isso como exercício de preparação?

*Luísa – Não, é hábito. Não é nenhum diário, mas vou escrevendo coisas que me apetece ou de que me lembro.*

Quando vocês estudam, que materiais usam para estudar? A que é que recorrem?

*Luísa – A gramáticas.*

*Fernando – Ao livro de Português. No final tem lá um apêndice, tem lá a gramática.*

*Rui – Às vezes estudo com a minha tia.*

E vocês? Estudam sozinhos, com ajuda?

*Fernando – Sozinho.*

*Luísa – A minha mãe às vezes também me ajuda, ela tem lá umas gramáticas em casa.*

E, quando estudam, como é que fazem? Como é que fazem para estudar? Por exemplo, a gramática que vocês referiam?

*Todos – Exercícios.*

Memorizam?

*Fernando – Algumas coisas memorizamos, mas é à base de exercícios.*

E esquemas, fazem ou não?

*Todos – Não.*

E antes, por exemplo, do teste, tentam lembrar-se de tudo o que estiveram a ver? Têm esse cuidado ou não têm?

*Fernando – Sim, eu, pelo menos, tenho esse cuidado.*

*Rui – Eu acho que não me preocupo muito.*

Até agora, já tiveram duas avaliações, no primeiro período e no segundo período, que elementos acham que foram tidos em conta na vossa avaliação?

*Fernando – Foram os testes e quem apresentou as leituras recreativas, acho que isso também contribuiu um bocado.*

*Luísa – Eu acho que também a participação na aula conta muito. É das disciplinas em que noto mais que a participação conta bastante.*

*Fernando – Apesar de termos aulas às 8:15, estamos cheios de sono, mas a professora está sempre ali a puxar por nós.*

*Luísa – E tenta não estar sempre a fazer uma coisa muito chata, tenta ir mudando, também para nós irmos acordando mais.*

O que é que vocês acham do exame?

*Luísa – Eu achei que o do ano passado era relativamente fácil, este ano não sei como é que vai ser.*

*Inês – Eu não o fiz todo, mas aquilo que vi não achei muito difícil.*

*Rui – Agora o deste ano acho que já tem mais matéria, a matéria dos três anos, acho que este ano vai ser mais difícil, mas nada que nós não possamos fazer.*

Mas acham que é importante haver exame?

*Rui – Mais ou menos. A gente tem uma avaliação sempre contínua e, depois, se no exame, por exemplo, se tiver uma negativa que a gente possa chumbar o ano, acho que é um bocado injusto. Se a avaliação é contínua, não devia ser só por causa do exame.*

*Inês – Mesmo assim, acho que é importante, para tu veres ao longo dos anos todos o que é que ficou. Até para se mudar para o secundário, convém saber o que é que aqui tiveste.*

*Luísa – Eu acho que é importante, mas um bocado chato. Eu acho que, como a Inês disse, é importante para ficarmos com uma noção daquilo que realmente sabemos, o chato é que pode mudar a nossa nota, as notas aqui não contam muito, agora as médias é que vamos ter que estar a trabalhar para uma média.*

*Mas acho que, por exemplo, aqui se temos uma nota má pode-nos prejudicar e acho que isso é um bocado chato.*

*E como é que se sentem?*

*Fernando – É a primeira vez que o vamos fazer, nunca fizemos um exame, mas em princípio acho que vamos estar nervosos.*

*O Rui parece despreocupado...*

*Rui – Em princípio, já passei de ano e não me estou assim a preocupar muito com a nota do teste.*

*Achas que seja que nota for que venhas a ter no exame não é isso que vai...*

*Rui – Influenciar o ano? Não.*

*Luísa – Eu acho que é importante nós termos uma boa nota, fazermos uma boa figura, acho que de pensar nisso fico logo nervosa e depois de pensar naquilo que me pode aparecer fico um bocado nervosa.*

*Ao longo do ano, a professora falava muitas vezes disso? Quando é que vocês começaram a sentir que havia exame?*

*Inês – Mais este período.*

*Fernando – Sim, mas a professora sempre nos alertou.*

*Inês – “Isto sai de certeza”, “o ano passado saiu”, quando começávamos a fazer um exercício ela dizia: “olhem, este exercício saiu no exame”.*

*Fernando – E ela, acho que foi ontem, “vocês têm de fazer boa figura no exame, não me podem deixar ficar mal”. Nós trabalhámos bastante este ano e acho que estamos preparados para o exame.*

*Vocês já me falaram da prova do ano passado, viram só uma ou viram as duas? Houve duas o ano passado.*

*Fernando – Só vimos uma, mas eu tenho em casa as duas e comprei um livro que tem as provas de aferição desde 2002, já para treino.*

*E vocês?*

*Luísa – Eu também tenho as provas lá em casa e, agora, quando acabarem as aulas, que é quando vamos começar a preparar-nos em casa, vou começar a fazer essas provas, já fiz a nacional, agora vou fazer as outras.*

*Então na aula viram só uma...*

*Todos – Só.*

*E fizeram todos em conjunto ou foi com teste?*

*Luísa – Foi no teste. Foi a parte da escrita e houve lá mais coisas. Foi no primeiro teste, no de gramática, saiu um exercício que eu reconheci do exame.*

*Inês – Mas a preparação... a professora diz que vamos ter uma aula só disso e vamos fazer o exame.*

*E viram, para além do exame em si, também os critérios de correcção, como é que depois é corrigido?*

*Fernando – Não, eu já li, mas na aula não vimos.*

*Luísa – Eu gostei muito daquela parte de tirar o picotado, os professores não sabem de quem é que é a prova. Achei curioso, mas de resto, corrigir não sei, não tenho bem a noção.*

*Por exemplo, como é que se corrige a escrita, que aspectos é que as pessoas que depois corrigem, não vai ser a vossa professora, como vocês sabem, há-de ser alguém, outra pessoa qualquer que não sabe nem sequer quem vocês são nem de que escola são; sabem como é que essa pessoa depois vai corrigir a escrita, por exemplo?*

*Luísa – Não.*

*Sobre que vocês vão fazer, já tiveram informação sobre o que é que sai, o que é que não sai?*

*Fernando – Não, isso é surpresa. Pelo menos a professora diz que é isso.*

*Eu não digo a matéria, digo a estrutura da prova, a matéria ninguém sabe.*

*Inês – A professora tem feito os testes mais ou menos com a estrutura da prova.*

*Luísa – As cruzinhas, ela tem apostado nas cruzinhas porque diz que vão sair.*

*Fernando – Às vezes o verdadeiro e falso, as perguntas de interpretação.*

*Hélder (aluno que, entretanto, chegara), concorda?*

*Hélder – Concordo, concordo.*

*Fernando – Depois há a segunda parte, que é a parte da gramática e por último a da composição.*

E agora queira saber como é que vocês, já me disseram que no final agora quando acabarem as aulas vão ter aulas...

*Inês – Sim, uma.*

E como é que vão estudar para o exame?

*Inês – Fazer o exame que a professora disse.*

Mas depois? Hélder, como é que vais fazer?

*Hélder – Para estudar para o exame? Vamos fazer um exame do ano passado, em princípio vamos fazer isso, para tentar resolver e ver as dificuldades de cada um e tentar ultrapassar essas dificuldades.*

*Fernando – Depois é estudar em casa.*

E nesse estudo em casa, como é que fazem? Vão rever a matéria toda?

*Rui – Fazer exercícios.*

*Inês – Rever a matéria toda e fazer exercícios.*

Vão-se preparar de alguma forma especial, uma vez que vocês sabem que vai haver grupo de leitura, grupo de gramática e grupo de escrita? Vão fazer alguma preparação especial para cada um desses grupos ou não?

*Luísa – Eu vou apostar mais, se calhar, na gramática. Acho que, se calhar, eu posso ter mais dificuldades, acho que não vou ter muitas dificuldades, mas acho que preciso mesmo de fazer alguns exercícios.*

*Rui – Eu também.*

E volto a perguntar, e para a escrita?

*Todos – Para a escrita não.*

*Rui – Só treinamos a escrita e lermos muito. A nível de avaliação é mais a interpretação do texto e, se for Os Lusíadas ou o Auto da Barca do Inferno, lermos e compreendermos o vocabulário ou a parte da gramática com exercícios.*

Então posso concluir que, se vos perguntasse, comparando o estudo que vão fazer para o exame e o estudo para Língua Portuguesa que fizeram ao longo do ano, vão estudar mais para o exame, menos, a mesma coisa?

*Fernando – A mesma coisa ou mais.*

*Inês – Mais, porque temos mais coisas.*

*Rui – Nem por isso.*

Não vais estudar mais só pelo facto de ser o exame?

*Rui – Não.*

E tu Luísa?

*Luísa – Eu também não vou estudar assim muito, mas vou tentar ver tudo e vou tentar que não falhe nada.*

E tu Hélder?

*Hélder – Também, Português vai ser treinar onde tenho mais dificuldades, depois onde tenho mais facilidade praticar um bocado.*

Se vocês tivessem a oportunidade de fazer o exame para os vossos colegas todos do país inteiro, o que é que vocês escolhiam para o primeiro grupo, para a gramática e para a escrita?

*Fernando – Para o primeiro grupo, eu acho que ou Camões ou Gil Vicente.*

*Luísa – Nem pensar. (risos)*

*Fernando – Para nós, no segundo período, foi só Camões e este terceiro período tem sido quase só Gil Vicente, por isso era um desses dois.*

*Inês – Eu punha Camões, acho que é importante.*

*Luísa – Eu punha Gil Vicente, eu acho que não há um mais importante que outro; são coisas diferentes, mas não punha Camões de certeza. Punha Gil Vicente.*

Hélder, estavas a dizer?

*Hélder – Punha Fernando Pessoa.*

Por algum motivo especial?

*Hélder – Não. Quer dizer, gosto.*

Mais de Pessoa do que dos outros dois que foram ditos pelos teus colegas, Camões e Gil Vicente?

*Hélder – Gil Vicente gosto mais que Camões.*

*Rui – Eu escolhia Gil Vicente, é mais fácil estudar para Gil Vicente por causa das coisas que a gente fez na aula, como caracterização das personagens. Como fizemos os trabalhos, sabemos mais ou menos, Camões é diferente.*

*E para a gramática o que é que escolhiam?*

*Fernando – As conjunções, foi o que a gente trabalhou o ano inteiro.*

*Rui – E análise sintáctica e morfológica.*

*Hélder – A divisão de orações também.*

*Fernando – Isso já está nas conjunções.*

*Luísa – Acho que punha isso.*

*Fernando – Só trabalhámos isso. Pronomes pessoais e demonstrativos.*

*Luísa – Como fazíamos a Francês, com espacinhos, era mais fácil assim.*

*E tu, Rui, o que é que punhas na gramática?*

*Rui – Eles já disseram mais ou menos, era as conjunções, morfológicamente e sintacticamente, era mais ou menos o mesmo que a gente falava na aula.*

*E na escrita? O que é que punham?*

*Fernando – Eu punha como é que tinha sido o balanço destes anos todos até ao 9º ano, o que é tínhamos encontrado de novo, o que é que tínhamos aprendido, o que é que foi bom, o que é que foi mau, acho que isso era uma boa reflexão sobre todo este trabalho.*

*Luísa – Eu acho que não, eu punha o futuro, pensava um bocadinho mais no futuro, qual era a ideia dos alunos do que os esperava, há dificuldade ou não, se sabiam aquilo que queriam realmente ser, acho que pensava mais no futuro.*

*Inês, Rui e Hélder?*

*Inês – Não faço ideia.*

*Hélder – Eu também punha mais um balanço.*

*Rui – Eu não punha nem o dele nem o dela, sobre o passado e o futuro não. Algum tema completamente livre.*

*Então agora digam-me: se essa era a prova que vocês fariam, se vos fosse dada essa oportunidade, posso depreender que é isso que vocês gostariam que saísse?*

*Todos – É.*

*Luísa – Eu não me importava, acho que sim, acho que essa era a prova ideal.*

*Hélder – Principalmente a parte dos espacinhos. (risos)*

*E relativamente à nota que vocês acham que vão ter no exame. Vocês acham que vão conseguir manter a nota que vão ter no terceiro período, vão subir, vão baixar, o que é que acham que vai acontecer?*

*Luísa – Eu espero manter.*

*Rui – Manter todos mantêm, só se houver aquele estado de nervosismo e não estávamos à espera de alguma coisa e estudámos menos.*

*Conseguem manter todos?*

*Fernando – Espero bem que sim.*

*Não sei se querem dizer mais alguma coisa sobre o Português?*

*Luísa – Sempre foi a minha disciplina preferida.*

*Hélder – É mentira, ela gosta mais de teatro.*

*Luísa – É verdade, mas se gosto de teatro gosto de Português.*

*E tu, Hélder, gostas do Português?*

*Hélder – Gosto mais de representação, embora pudesse gostar também mais um pouco de comunicação social e jornalismo.*

*Tu entraste com a Luísa naquela representação que fizeram de Camões?*

*Hélder – Não.*

*Luísa – Quem entrou foi o outro Rui, não está aqui.*

*Hélder – A minha turma, por acaso,... nós demos a ideia de fazermos o Auto da Barca do Inferno como teatro, fazemos a representação, mas a outra turma não concordou, só nós os dois é que quisemos fazer.*



*Luísa – A professora tentou ter apoio de fora, mas ninguém se disponibilizou.*

*Hélder – Aí era com Os Lusíadas.*

*Luísa – Não era com Os Lusíadas, era com Camões, mas ninguém se disponibilizou a ajudar, depois não pudemos fazer nada.*

Então olhem, resta-me agradecer-vos a vossa colaboração, foram todos impecáveis, tive pena que o Hélder e a Cláudia, a Cláudia não chegou a aparecer, que o Hélder não tivesse podido vir mais cedo. E espero que vocês continuem o bom trabalho e que tenham ótimas notas não só no exame mas também...

*Luísa – Esperemos que sim. (risos)*

Não só a Português, como a Matemática.

*Hélder – Em Português o que vai sair é fazer um hino para a selecção utilizando só palavras que estão n' Os Lusíadas.(risos)*

*Luísa – Acho que sim. Era interessante, e depois tínhamos que cantar, claro, isso sim, e tinha que cá vir a selecção à escola para nós lhes cantarmos. (risos)*

Vamos falar um pouco sobre a gestão do programa de 9º ano. Como fizeste? Que peso atribuíste às várias competências? Como fizeste a gestão disso ao longo do ano em termos de aulas?

- No 9º ano, acho que é bastante importante um maior cuidado com a expressão oral; eles fazem sempre, durante o ano, quando é possível, 3 apresentações orais de leituras de contos ou obras de maior fôlego. Eu estimulo bastante a participação dos alunos porque, no geral, eles expressam mal as suas ideias. No entanto, e como qualquer um de nós, focalizo muito a atenção na leitura e compreensão de enunciados e a partir daí parto para outras actividades. A produção escrita para expressão livre de ideias, seja qual for a estratégia para aí chegar, reconheço que não é uma prática tão sistemática desenvolver esta competência, como fazemos com as outras.

Mais expressão oral do que a leitura, gramática e escrita?

- Mais quando é possível. Há aulas em que os alunos são mais solicitados a expressar pontos de vista, mas parte-se quase sempre de um texto seja ele de que tipologia for. A não ser que se trate de um debate sobre um tema previamente definido.

Mas confrontando, por exemplo, o tempo ao longo do ano que tu utilizaste para trabalhar a expressão oral com o tempo utilizado para trabalhar a interpretação de texto...

- No 9º ano, eu privilegio bastante a expressão oral, a análise oral e escrita dos textos de qualquer tipologia e dou importância à gramática, mas não é... como hei-de explicar? Se vejo que a turma tem dificuldades (como era o caso este ano), há aulas... em que trabalho mais os conteúdos gramaticais e procuro sistematizar aquilo que não foi entendido tão bem e aí pode acontecer haver uma aula ou mais só de gramática. Uma aula inteira de gramática, para mim, por sistema, é imprescindível. Procuro dosear e fazer muita análise de texto; textos de comunicação social: se encontro uma crónica interessante, trago e leio com eles, descodifico, falamos e os textos do manual claro, é para isso que os alunos os compram.

Então, fazendo assim uma espécie de síntese, em primeiro lugar a expressão oral ou a análise de texto? Ou algum equilíbrio?

- A análise de texto é prática assente, mas tento que a expressão oral ganhe tempo dentro da sala de aula, dar oportunidade aos alunos de exporem as suas ideias sem passar de imediato para a análise escrita. Tentei também dar cada vez maior peso e importância à escrita através de várias actividades que pusessem os alunos a escrever. O problema é o volume de trabalho que levamos para casa. Mas tem que ser. Privilegio os textos produzidos em contexto de sala de aula, em casa é mais para treino.

Ao longo do ano, se tivesses que atribuir um primeiro lugar, um segundo, um terceiro e um quarto às várias experiências de aprendizagem que proporcionaste aos alunos qual é que colocarias em primeiro lugar? Actividades relacionadas com a leitura de textos e análise...

- Sim essa.

E em segundo, o que é que porias? A escrita, a gramática, a oralidade?

- A oralidade sim. Talvez em segundo lugar. Mas depois muito equilibrado a escrita e a gramática. Mas este ano dei, por vezes, um pouco mais de peso à gramática porque eu tinha que perceber o que é que eles sabiam e que coisas estavam bem sistematizadas porque três turmas de 9º ano que tenho não eram minhas, o ano passado. Por isso às vezes tinha que reforçar.

Essa opção por essa gestão do programa é tua ou é concertada em grupo?

- É minha. Exclusivamente minha. Em grupo fazemos a aferição daquilo que temos que dar, mas depois cada um é livre de fazer a sua gestão do programa. Eu sempre fiz, se calhar por uma questão de hábito, ... começo pelo texto narrativo, depois a narrativa épica no segundo e o texto dramático no terceiro. Há colegas que fazem ao contrário.

E o manual tem algum papel importante nessa gestão?

- Não. Não porque, por exemplo, se virmos em termos de manuais, eles nem sempre seguem essa ordem.

Portanto, não é pelo manual te propor uma determinada ordem que...

- Não, tem que ser a minha. Se o manual segue outra ordem não me preocupo com isso. Eu quero é desenvolver as actividades que planifiquei e que ajustei ao período que me permitia desenvolvê-las em termos de tempo.

Outra coisa: dificuldades no cumprimento do programa?

- Nunca. Eu não sei porquê, mas passa muito pelo facto de eu nunca ter faltado. Eu não falto por sistema e não me lembro de ter faltado uma semana e se calhar isso também me dá uma maior elasticidade para pôr tudo o que eu quiser nas aulas porque sei que vou ter tempo.

Até que ponto é que o facto de os alunos irem ter um exame condiciona ou te leva a fazer uma gestão do programa como a que acabaste de referir?

Eu começo com esta preocupação desde o 7º ano; a minha preocupação é, desde o 7º ano, proporcionar-lhes um conjunto diversificado de actividades não estou a dizer que consiga sempre, mas tento, como todos nós o fazemos.

Quanto às actividades de leitura de textos, o que é que fizeram mais? Leitura orientada, leitura recreativa, leitura para informação e estudo? Que ideia tens daquilo que foi feito ao longo do ano?

- Leitura orientada bastante, até porque há textos que têm mesmo que ser dados. A leitura recreativa é muito motivada por mim porque eles têm que fazer as apresentações orais e, portanto, embora deixe ao sabor dos interesses deles, eu oriento e até lhes forneço um conjunto de obras a que eles possam recorrer. Faço muito no 9º ano leitura extensiva. Tento que, perante um tema que foi abordado, o próprio manual reenvia para a leitura extensiva, mas, quando não reenvia, eu faço; digo-lhes que há isto, isto é isto e há muitos alunos que o fazem.

Mas será mais leitura orientada do que os outros...

- No geral, sim.

E nos textos que eram trazidos para as aulas predomina o texto literário ou o não literário? Há equilíbrio?

- Predomina o literário. Ao longo deste ano, recordo-me aí de umas 4 ou 5 crónicas que vi na imprensa e que trouxe. Outros textos que estão mesmo nos manuais. Mas predomina o texto literário. Até porque eu gosto mais e temos que ver que o professor também orienta se pelos seus interesses. E, além disso, há os autores; há, por exemplo, um autor de que eu gosto bastante e, por isso, acho que também transmito isso aos alunos, que é o Hemingway; eu não passo ano nenhum no 9º ano, que eu me lembre desde que dou aulas, que O Velho e o Mar não seja abordado. Este não está no manual mas eu abordo.

Em termos de leitura, qual foi a última coisa que viram nas aulas?

- Foi o texto vicentino, com outras leituras comparativas.

E tens ideia de uma experiência à volta de textos que tenhas sentido que os alunos gostaram muito? Uma actividade qualquer relacionada com a leitura que tenhas sentido que os alunos aderiram?

- Pareceu-me que o que eles gostaram mais foi que a propósito de um texto eu lesse outros textos quer no manual quer em casa. Rizia-lhes: "leiam isto porque é interessante". Lembro-me com alguns episódios d' Os Lusíadas, em que lhes pedia para lerem algumas coisas de história, do manual ou não, ou até que falassem com os professores. Pareceu-me que essas relações de intertextualidade eram do agrado deles.

E o inverso? Ou seja: ficaste com a impressão de alguma actividade de leitura que eles tivessem gostado menos ou que tu tivesses sentido alguma dificuldade da parte deles?

- O texto narrativo, que é um texto de que eu gosto particularmente, depende do texto e, se eles não gostam... para eles, ver assim 20 linhas densas de um conto que não lhes diz nada... Pareceu-me que ficavam... Pareceu-me que houve contos de que eles não gostaram nada.

De algum em concreto?

- *Repende das turmas. Houve uns que não gostaram nada da Aia. E lembro-me que com A Palavra Mágica foi necessário eu brincar muito com o texto. E, se calhar, havendo muita motivação e eles verem que eu gostava e perceberem que devia haver qualquer coisa no texto para que a professora goste; se não, achavam aquilo uma grande sensaboria e diziam "mas porque é que temos de saber isto?", "o que é que isto tem de novo?", "quais são as situações hilariantes que a professora diz que aqui há?". Nem a nível linguístico, nada. Não acharam piada nenhuma.*

*No geral, ainda acharam menos piada aos contos que aqui foram abordados. Talvez o Hemingway tivessem gostado mais, mas porque eu me esforcei para que gostassem e acho que, no fim, até gostaram. Os contos, embora de autores portugueses, não gostaram, verdadeiramente não gostaram. Camões acharam muito interessante, se calhar também porque é história, embora o achassem por vezes difícil. E do que gostaram muito, toda a gente gosta, foi do Auto da Barca.*

Os textos que vêm para a aula são textos sobretudo do manual ou não?

- *Às vezes, faço questão de trazer outros que não estão no manual. Olha, o Hemingway nem sequer está no manual e eu analisei, não digo a obra toda, mas os vários capítulos para perceberem, com princípio, meio e fim, o prefácio, inclusive, do Jorge de Sena.*

Quanto à gramática, utilizas exercícios que tu fabricas de propósito para tratar determinado conteúdo, ou que retiras de um livro de exercícios, ou tentas fazer a gramática a partir do texto? Qual o procedimento mais utilizado?

- *Vim, algumas vezes, não te digo quantas ao longo do ano, preparada para que um pouco daquela aula tivesse a ver com sistematização de conteúdos gramaticais ou então dar um determinado conteúdo novo. Mas, no geral, acontece sempre comigo isto, é as coisas virem a propósito. Alguém que... ou pergunto qualquer coisa a nível morfológico ou sintáctico e aproveito a oportunidade para rever conteúdos ou dar outros. Não significa que, e há pouco já disse isso, que não passe uma aula ou mais a fazer exercícios de funcionamento da língua.*

Portanto, mais gramática em contexto do que exercícios.

- *Costuma ser. Quando é exercícios para sistematização, geralmente a aula está preparada assim, ou porque acabámos conteúdos, e então vem uma ficha de 15 ou 10 minutos.*

E quanto à escrita? Mais escrita para apropriação de técnicas e modelos; escrita expressiva e lúdica ou ...?

- *Mais essa. O ano passado, que engraçado, era uma turma com um feitiço...então lembro-me de ter feito muito textos... Inclusive, este ano não fiz uma coisa que faço todos os anos que é a acta a propósito do episódio do Concílio dos Reuses. Até costume explicar aos alunos que nós, professores, fazemos sempre actas das nossas reuniões e eles manifestam sempre interesse.*

*O ano passado fiz uma coisa muito engraçada com os miúdos. Cheguei e uma aluna disse: "Já viu bem? Esta minha camisola encolheu ontem na máquina!" E eu peguei nessa situação e surgiu um texto para apropriação de técnicas e modelos que foi fazer as instruções para o funcionamento de uma máquina de lavar. Queria ver também em termos do modo verbal, o imperativo, que eles tinham que usar, e foi extremamente engraçado porque deu azo a imensas coisas... instruções que eles às vezes faziam muito mais giras do que as minhas. Este ano não fiz nada. (com pesar)*

Portanto, foi sobretudo aqueles textos, que há pouco referias, que surgiram como exercícios de escrita expressiva e lúdica. E algum trabalho com aperfeiçoamento de texto?

*Eu costumo fazer um por período, um bem feito, do meu ponto de vista, que é com todos os miúdos no quadro, vamos lá dar opinião, vamos lá tentar perceber aquilo que vocês fizeram mal e que por isso mesmo têm que corrigir desde a estrutura, à coesão, ao vocabulário...*

*Outra coisa que eu faço em relação ao aperfeiçoamento dos textos é perguntar sempre aos alunos que produziram textos bons se me dão autorização para que os leia para a turma. Geralmente, eles não se importam, pelo contrário, ficam todos vaidosos, "a minha composição está mais ou menos bem para a professora", e é um exemplo para os alunos. Há composições muito, muito boas e eu leio porque eles*

*têm que ter um exemplo. Se não ouvem um texto bem escrito se não se faz no quadro um para que vejam como se faz, como é que eles podem melhorar? Agora uma turma de 9º ano fez o exame do ano passado, para treino, e fizeram aquela composição para falarem quer da aventura marítima quer da aventura espacial. Eu trouxe a minha, eu tive que ler a minha, se eles não ouvem o adulto como é que melhoram as suas competências neste domínio?*

Esse trabalho que estavas a referir da correcção, que eles corrigem na aula os seus próprios textos, é a propósito dos tais exercícios de escrita que fizeram ao longo do ano?

*- Sim, sempre. E fizeram também algumas, lembro-me aí de duas, dois textos, em trabalho de pares, também resulta. Eu trago os textos corrigidos e peço-lhes para os passarem a limpo na aula porque, dessa forma, posso ajudá-los nalguma dúvida que tenham e sei que passam com mais atenção do que se for em casa.*

E relativamente à escrita, fazes algum tipo de preparação para a escrita?

*- Faço duas coisas, ou tento fazer: digo o tema para que eles possam ler em casa qualquer coisa ou que pensem sobre esse assunto e isso serve só para treino mesmo; porque, quando é para avaliação, o que faço é dar-lhes tópicos para que seja mais fácil desenvolver.*

Há bocado, para a leitura disseste que a última coisa que tinham feito foi o texto de Gil Vicente, relativamente à escrita qual foi a última experiência de aprendizagem?

*- Houve um teste em que eu agarrei na produção escrita do exame e coloquei-a lá, felizmente para mim ninguém tinha visto, os miúdos não vão ver porque era do exame do ano passado e houve textos muito interessantes. Tenho alguns alunos que escrevem muito bem. Como já disse, indico o tema e apresento alguns tópicos que os alunos desenvolvem.*

Portanto, a última foi esse texto do exame?

*- Penso que não, o último não me recordo, esse foi em contexto de teste, agora o último não me recordo o que eles fizeram. Às vezes fazia pequeninos trabalhos de pares, mas não me recordo se foi um desses de pares.*

Relativamente ainda à escrita, tens ideia de uma actividade de escrita que eles tenham gostado de fazer e outra que tenhas sentido mais dificuldade?

*- Mais facilidade é quando eu dou, depende das turmas, mas, no geral, quando dou o tema e os tópicos no quadro e eles podem fazer trabalho de pares ou mesmo individual as coisas correm melhor. Gostaram sobretudo de fazer os Lipogramas e, como é mais motivador, empenharam-se mais e surgiram textos muito criativos. Especialmente desta turma da qual conhecestes alguns alunos houve textos que me surpreenderam muito e de que ainda hoje recordo.*

E já agora, uma experiência de aprendizagem relacionada com a escrita que tu tenhas sentido como mais negativa da parte deles.

*- Reixa-me dizer-te que, no geral, se calhar é mal dos alunos portugueses, mas não gostam de escrever, ou somos nós que não os sabemos motivar. No geral, são pouco receptivos, ou a professora, e eu tento fazer isso, fala bastante do tema e é mais fácil para os alunos, ou há estes tópicos de que te falava há pouco, ou levam muito tempo a encontrar inspiração. Penso que treinamos muito pouco a escrita na escola e isso é visível em tudo o que os alunos produzem.*

Tens feito recurso às tecnologias de informação e comunicação para a escrita?

*- Em termos de sala de aula não.*

Vamos falar agora um bocadinho da avaliação ao longo do ano. Quantos momentos formais de avaliação ao longo do ano?

*- Eu costumo fazer... Em relação aos testes, costumo fazer com os 9º anos no primeiro e no segundo período três avaliações...*

3, 3 e no terceiro?

*- Por acaso, estou um bocadinho desequilibrada porque no primeiro fiz três testes, no segundo também e no terceiro só fiz um porque vi-me com falta de tempo, tinha as apresentações orais e depois tínhamos o exame como momento de avaliação.*

Nesses testes que competências é que tu avalias? Avalias todas? Escolhes algumas? Como é que costumavas fazer?

*- Rois deles eram daqueles testes tradicionais em que há a parte da compreensão de texto e depois a gramática e a produção escrita. Houve outro em que, por exemplo, havia só um bocadinho de funcionamento da língua e expressão escrita, também aconteceu. Mas o normal é testar a compreensão da leitura, o conhecimento da língua e a expressão escrita.*

E antes do dia da avaliação formal tens algum cuidado na preparação? Que tipo de cuidados...

*- Tenho, mas é q.b., ou seja, eu digo sempre aos meus alunos que a Língua Portuguesa se aprende essencialmente na sala de aula, não é em casa. Em casa, pode-se ir ver, eu também fui enquanto aluna, um ou outro conceito de gramática que temos mesmo que usar e a memória tem que ser treinada também.*

E a correcção, no momento em que entregas...

*- É um momento muito sagrado. Eu corrijo tudo tintim por tintim, eu não faço um teste que me leva uma semana a fazer para o entregar e o porei na pasta, nunca fiz uma correcção oral, é defeito meu, faço tudo por escrito. Se calhar, há algumas correcções que eu não vou até à última carteira verificar se estão a fazer tudo e se calhar também não vou exigir que os que têm tudo certo passem outra vez, mas eles fazem uma correcção escrita, aí é um momento para mim sagrado, para eu rever aquilo que eles erraram retomar coisas que têm que ser revistas.*

E forneces algum tipo de... por exemplo, imaginando um daqueles testes que tu preparaste que tinha leitura, gramática e escrita ou outro que tinha só gramática e escrita, como também referiste, forneces depois algum indicador de desempenho por competência ou forneces uma apreciação global?

*- Não, eu digo sempre aos alunos, para repararem bem onde é que erraram, falo com eles individualmente, vê lá isto, isto e isto. Agora aponta no caderno, faz esse registo, onde é que tiveste mais dificuldade, se foi na análise do texto ou na gramática, aponta aí, para que no apoio possamos trabalhar mais esse domínio. Eu tenho esse registo, mas eles também têm.*

Agora outra pergunta. Se te pedisse que te auto-avaliasses tendo em conta o grau de exigência que achas que tiveste com os teus alunos, de 1 a 5, que nível te atribuirias?

*- Não atribuo nível, é muito difícil, não atribuo mesmo... Eu acho que trabalho tanto no dia-a-dia, em casa e aqui na escola, acho que dou tanto de mim, que posso dizer que sou uma pessoa rigorosa e empenhada, portanto não dou nível nenhum, nem 2, nem 3, nem 4, nem 5. Acho que trabalho muito.*

Rigorosa, empenhada, exigente...

*- Sou exigente, mas depois tenho uma faceta muito estranha. Sou exigente e a minha exigência vê-se no dia-a-dia, no trabalho com eles, tento trabalhar muito com eles, não há minutos mortos na minha aula, mesmo quando brincamos e falamos de outras coisas para mim não são minutos mortos.*

E até que ponto é que o facto de tu saberes que no 9º ano há exame condiciona, aumenta ou diminui, esse teu sentido de exigência e de rigor?

*Nem aumenta nem diminui. Tento fazer o melhor com os alunos em qualquer ano de escolaridade com o objectivo que haja aprendizagens consistentes. Todos nós fazemos isso. Saber que é 9º ano não me acrescenta um maior sentido de responsabilidade.*

Era até que ponto é que o exame condiciona...

*- Acho que ao longo do ano raramente me lembro disso. Se calhar porque há pouco tempo que existem os exames.*

Quer dizer, quer houvesse quer não houvesse seria igual da tua parte?

- Igual, igual.

Ainda relativamente aos testes, é um trabalho solitário ou um trabalho em grupo?

- Solitário... não quer dizer que... (silêncio) já falámos por vezes umas com as outras sobre o tipo de teste que vamos aplicar, mas não temos muito esse hábito, colocamos no dossiê para partilha do grupo, mas dizer "agora há este teste e se fizéssemos em conjunto?", nós não nos reunimos para isso, é mesmo um trabalho em casa, solitário.

No momento em que estás a elaborar os testes prevês cenários de resposta?

- Sempre e cada vez mais, porque dantes não fazia isso com tanto rigor e sabes o que é que acontecia, chegava à própria altura e dizia "Meu Reus que formulação é esta? O que é que eu pretendia com isto?", e fico aborrecida comigo, como é que não previ isto e a culpa é minha.

Mais uma vez te vou perguntar se é o facto de haver um exame que te levou também a pensar nisso ou não?

- Não foi. O exame nacional possibilitou-me poder adaptar essa estrutura aos meus testes, que não eram bem assim. Tinham outra estrutura. Agora estou muito mais informada desde que fiz a formação de supervisora, acho que é assim que se chama.

Qual é a tua opinião sobre a existência desta prova no 9º ano?

- (silêncio) Penso que para a avaliação externa e para a avaliação do Ministério, acima de tudo para saber como correm as coisas no país, é interessante, como é também para nós para vermos até que ponto nos situamos.

Até porque eu acho que, no geral, até são provas bem feitas e, se calhar, para avaliar o aluno do Minho ao Algarve serve.

Nós fizemos, em Repartamento, na penúltima reunião, a reflexão sobre os resultados nacionais e comparámos com os da nossa escola. Ficámos contentes com os resultados em termos relativos não em termos absolutos.

Ao longo do ano fizeste muitas referências ao exame, chamaste muitas vezes à atenção aos teus alunos para esse facto ou não?

- Não, nem por isso, nada.

Tu já falaste aqui, numa das provas do ano anterior, que resolveram...

- Resolveram uma em contexto de sala de aula, mas depois pedi para fazerem também em casa. Os bons alunos têm sempre essa motivação, compraram aqueles manuais da Porto, que são muito bons e estão agora a fazer para treino.

Em sala de aula, disseste que fizeram em situação de teste, não foi?

- Só.

Viste também, para além da prova, os critérios de correcção com eles, como é que se corrige?

- Sim, em relação à escrita, pus no quadro.

Ao fazeres isso, forneceste também informação relativa à forma como a prova vai ser feita?

- A estrutura fui eu que fui ao longo do ano explicando e depois quando fizemos esta de treino. Ela também não se afastou quase em nada da estrutura dos meus testes.

Fizeste os testes já com essa estrutura por causa do exame?

- Por causa do exame, e também porque acho que é a melhor estrutura.

Tiveste agora nesta fase, entre o final das aulas e quarta-feira (dia do exame), novos encontros com eles?

*- Tive só um. Vou-te explicar porquê: tinha marcado dois, mas os miúdos não quiseram, "ai professora, nós em casa vemos isso..."*

*O que fiz nessa única aula que dei, nessa aula de noventa minutos, digamos que suplementar para esclarecimento de dúvidas: coloquei no quadro algumas coisas a que eles deveriam prestar atenção. Se calhar, não fiz muito bem, mas eu focalizei muito a atenção no funcionamento da língua, naquilo que eles deveriam rever, porque não vou dizer "revejam textos, leiam", porque eles não vão ler, não vão rever nada. "Revejam estes conteúdos que são mais recorrentes nos exames", "vocês às vezes esquecem-se disto" e fiz uma prova de exame com eles e coloquei no quadro aquilo que achei que eles deveriam rever.*

E se fosses tu a fazer a prova o que é que lá punhas? Ou pergunto-te de outra maneira: o que é que achas que vai sair na quarta-feira? No primeiro grupo, no segundo e no terceiro?

*- Eu acho que vai sair, sempre como sai, um texto narrativo, texto narrativo eles colocam sempre lá. Talvez coloquem também um texto pragmático e acho que é muito bom; eu não faço isso muito nos meus testes, ou quase nada, e acho que é extremamente interessante eles verem no teste coisas com que no dia-a-dia também lidam e que têm que saber e que são funcionais. Resta vez, tenho um pressentimento que sai um bocadinho do texto vicentino; foi qualquer coisa que os miúdos trabalharam durante o ano.*

Era o que tu gostarias que sáisse ou não forçosamente?

*- Se sair o texto vicentino, parece-me que eles se sairão melhor; foi menos trabalhado por mim porque foi o último período, eu fiz uma abordagem do texto vicentino diferente d' Os Lusíadas, foi muito mais trabalho deles.*

E na gramática, o que é que gostarias que sáisse?

*- Nada em concreto, porque acho que eles estão preparados, quanto a mim, para aquilo que é essencial.*

E na escrita?

*- Gostei imenso da proposta do ano passado.*

Da primeira chamada?

*- Precisamente.*

Era fazerem um texto narrativo...

*- Aliás, se queres saber eu não tenho a segunda chamada, nunca a pedi. Gostava que fosse um tema de cultura geral, que os miúdos dissessem "Eu sei desenvolver este tema".*

Onde é que achas que eles vão ser melhores, dos três grupos? O que é que estás a prever? Falando num aluno médio, digamos, não do bom aluno.

*- Expressão escrita não, por aquilo que me apercebi, no geral, os alunos escrevem mal, tenho de ser honesta, mal para aquilo que gostava que eles escrevessem.*

Portanto, achas que esse vai ser o grupo onde vão ter mais dificuldades, e onde vão ser melhores?

*- Quando se vê uma prova e se corrige um exame sabes qual é o meu maior espanto?*

*É verificar que a produção escrita está tão fraca que parece que nada se vai aproveitar. No entanto, ao aplicar os critérios, que estão muito bem definidos, o aluno tem sempre qualquer cotação.*

Achas importante participar neste tipo de projectos de investigação?

*- Muito, mas falo por mim, que sou uma pessoa que gosto de partilhar e que gosto de aprender.*