



A gramática nos exames nacionais do 12º ano de Português em Timor-Leste

António Silva*, Ana Paula Teles**

*CIED, Universidade do Minho, Portugal, **Escola Secundária Carlos Amarante, Portugal

Resumo

Particularmente desde 2011, verificaram-se alterações no currículo nacional do Ensino Secundário de Timor-Leste, que foram transpostas para os programas do 10º, 11º e 12º Anos. Com estas alterações e porque o Estado assume uma função controladora pela avaliação externa, pretende-se descobrir como são organizados os exames de Português do 12º Ano (2013 e 2014). A análise dirige-se para três aspetos das questões gramaticais: natureza das perguntas; conteúdos gramaticais; níveis de (re)conhecimento linguístico. Assim, descrevendo a organização dos exames de Português, dirigimos a análise às questões que avaliam o conhecimento gramatical, para entender o estatuto da gramática na avaliação oficial timorense.

Palavras-chave: avaliação, ensino, gramática

Introdução

A questão da avaliação periódica (a dos testes escritos) ou da avaliação central (feita pelos exames nacionais) continua a ser uma problemática atual para investigadores ou pedagogos e uma preocupação permanente para alunos e professores, que sentem a sua ação condicionada por aquilo que tais provas representam e provocam.

No contexto português e nos anos mais recentes, tem vindo a intensificar-se uma tendência para a realização de exames no final dos vários ciclos: 4º, 6º, 9º e 12º Anos. A essa forma de avaliação externa dedicamos alguma atenção, num primeiro trabalho de análise de exames do 9º Ano, realizados de 2002 a 2008 (Silva, 2009).

De facto, os exames nacionais assumem um papel significativo, quer para os professores (o programa é condicionado pela avaliação sumativa externa), quer para os alunos, cujo futuro académico depende dos resultados obtidos nestes exames.

Depois de termos desenvolvido e acompanhado alguns estudos que têm por objeto a avaliação externa na área do Português (Silva & Sousa, 2009; Silva & Silva, 2011; Costa, 2012; Silva & Silva, 2014), há uma motivação suplementar que nos levou a querer compreender melhor a organização e a natureza das provas finais de ciclo, neste caso num contexto em que o Português é língua não materna (Timor-Leste).

De facto, no quadro da orientação de uma dissertação de mestrado (Pereira, 2015), estudamos a realidade do ensino da língua e da gramática nesse país, decidimos agora prosseguir com esta análise específica da avaliação externa do Português em Timor-Leste.

Partindo destes dados, o objetivo geral deste estudo tem a ver com a comparação das questões do domínio da gramática nos exames nacionais de Português do Ensino Secundário realizados em Timor-Leste em 2013 e 2014.

Assim, depois desta introdução, em que se enuncia a problemática da avaliação e se define o objeto a investigar (exames de Timor-Leste de 2013 e 2014), avançamos para a apresentação dos tópicos principais deste estudo. Primeiro, elaboramos um enquadramento teórico, referindo aspetos fundamentais do tema da avaliação central e, de seguida, definimos a metodologia de trabalho, caracterizando o *corpus*, identificando objetivos e explicando os procedimentos de análise. Entretanto, discutimos os dados da análise dos exames nacionais timorenses. No último ponto, e no quadro de algumas conclusões particulares, terminamos com as considerações finais, confrontando o tipo de provas que se realiza em Timor-Leste no Ensino Secundário com aquelas que vimos estudando em Portugal.

Enquadramento teórico

Mesmo parecendo ser indiscutível a defesa de modelos teóricos de avaliação formativa (Fernandes, 2006), não podemos ignorar a presença marcante, nos sistemas educativos, da avaliação sumativa externa, ou seja, da avaliação realizada pelos exames.

Em simultâneo, quer os textos programáticos quer os professores definem como prioritário o trabalho de promoção de distintas competências, em detrimento da tradicional transmissão de conhecimentos, que os exames avaliam através de questões que exigem o reconhecimento ou a reprodução de conteúdos da aprendizagem.

Neste quadro, sabemos que são os programas, os manuais e os exames que condicionam diretamente a ação de professores e alunos. Ao estudar teoricamente os textos programáticos e, em termos empíricos, os exames finais, procuramos então definir os fins e a natureza da avaliação externa realizada em Timor-Leste.

Sabendo, pois, que a problemática deste estudo está relacionada com a natureza da avaliação realizada por exame, procedemos a uma discussão do papel da avaliação das aprendizagens. Além disso, tendo em conta que a avaliação oficial é um fator constitutivo da disciplina de língua materna, que assume uma importância mais marcante que os próprios programas oficiais de Timor, discutiremos ainda como são neles perspectivadas as dimensões de ensino do Português, em especial a da gramática.

A razão central que motiva este estudo específico prende-se com o facto de ele constituir a continuação de outros em que se analisaram os exames de Português do ensino básico e secundário, sendo o mais recente o dos exames de 2014 (Silva & Silva, 2014). Nesses trabalhos, tivemos a oportunidade de discutir os conceitos e modalidades de avaliação escolar, pelo que, aqui,

recuperamos três temas aí enunciados: tipos fundamentais de avaliação; confronto entre avaliação formativa e sumativa; crítica aos exames finais.

Cardoso (1995) considerara que uma das manifestações de crise do sistema de ensino se relacionava com o fracasso de exames de carácter nacional. Afirmava até que a dita “avaliação aferida” tinha como intenção principal (não assumida) a avaliação dos alunos. Portanto, as reticências sobre a avaliação aferida ou as dúvidas em relação às avaliações finais sugerem que o exame é uma prática que contribuirá para a regulação dos saberes escolarmente válidos e, ainda, para a demonstração de relações de poder, do Estado em relação à classe docente, em particular.

Sendo, então, sistemáticas as dúvidas relativamente aos efeitos no ensino da avaliação sumativa, também em termos da avaliação formativa se desenvolveram tentativas para a sua reconceptualização, como a que apresentou Fernandes (2006). Este autor sugere, pois, uma “avaliação formativa alternativa”, que se distingue do conceito clássico de avaliação formativa: “Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens.” (Fernandes, 2006, p. 23)

Entretanto, a fechar esta discussão teórica, convém ainda fazer referência ao mais recente *Programa de Português do Ensino Secundário* de Timor, em particular na forma como aí se concebem as cinco competências específicas do ensino das línguas: “a **compreensão oral**, a **expressão oral**, a **compreensão escrita (leitura)**, a **expressão escrita (escrita)** e, transversal a estas quatro, o **funcionamento da língua**.” (Anã, s/d, p. 9)

Para além dessa conceção “transversal” da competência gramatical, em que os conhecimentos sobre a língua acabam por não possuir um valor autónomo, assume-se, neste texto programático, que o Funcionamento da língua deve ter como meta “Mobilizar estes conhecimentos [do Funcionamento da língua] em situações de uso da língua.” (*Ibidem*)

Ora, com a análise dos enunciados dos exames, o que se pretende testar é precisamente se a avaliação gramatical tem um fim em si mesma (*verificar se os alunos sabem gramática*) ou se ela indicia, de algum modo, que o saber gramatical funciona como um instrumento promotor das competências verbais de leitura ou escrita (*perceber se os alunos podem transferir o conhecimento gramatical para os usos da língua*).

Metodologia de trabalho

Depois de feito o enquadramento teórico deste estudo, abordamos, neste ponto, a metodologia de análise dos exames de Português realizados em Timor em 2013 e 2014, apresentando, antes de mais, os objetivos principais que a orientam, seguidos da justificação da amostra delimitada (os exames e as suas partes) e dos procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 2004) que serão seguidos para levar a cabo este estudo de análise e comparação de dois exames de língua aplicados recentemente em Timor-Leste.

Objetivos do estudo

Este estudo tem implícitas razões de vária ordem, que convém aqui discutir. Por um lado, um motivo mais próximo relacionado com um interesse recente de estudar a avaliação externa no sistema de ensino nacional timorense. Por outro, um desejo de analisar e compreender a estrutura das provas finais do Ensino Secundário de Timor-Leste, em particular nas secções relativas à avaliação dos conteúdos gramaticais, que possuem um relevo muito particular nas mesmas. Finalmente, no seguimento de outros estudos sobre essa problemática em Portugal (Silva & Silva, 2011 e 2014), pretende-se agora confrontar a natureza e a estrutura das provas nacionais com aquelas que se realizam num país que adotou o Português como língua oficial e de escolarização.

No fundo, há um princípio subjacente ao processo de avaliação e que determina que ele seja importante na reorganização do processo de ensino. Esse princípio tem a ver com o facto de os conteúdos que são *escolhidos* (pelos textos reguladores oficiais, pelos programas e manuais escolares) para serem *ensinados* passarem, assim, a ser os mais representativos da aprendizagem e da avaliação em línguas. E, deste modo, determinam uma representação específica dos vários domínios do ensino do Português.

Neste quadro, definem-se como objetivos específicos deste estudo os seguintes:

- ✓ Descrever a organização interna de dois Exames Nacionais de Português do 12º Ano realizados em Timor-Leste em 2013 e em 2014;
- ✓ Caracterizar as perspetivas de avaliação de um domínio central do ensino do Português (o do Funcionamento da língua ou gramática);
- ✓ Comparar o tipo e a natureza das perguntas utilizadas nas duas provas de exame;
- ✓ Distinguir os conteúdos avaliados no âmbito do conhecimento gramatical;
- ✓ Avaliar os níveis de (re)conhecimento sobre a língua implicados nas perguntas.

Considerados estes objetivos orientadores da análise a efetuar aos exames timorenses de Português de 2013 e 2014, a intenção será explicar como se concebe a avaliação da gramática em Timor-Leste, após a implementação de um novo currículo e de novos programas. Assim se descobrirá a visão oficial sobre o ensino do Português em Timor, quanto aos domínios de avaliação mais representativos, quanto aos níveis de conhecimento implicados e, sobretudo, quanto aos conteúdos avaliados.

Amostra

Tendo em consideração que o objeto deste estudo é a avaliação final na área da Língua Portuguesa em Timor-Leste, delimitamos um *corpus*, correspondente às provas de avaliação externa do Ensino Secundário, realizadas em setembro de 2013 e em novembro de 2014. Trata-se uma amostra reduzida, mas que poderá, desde já, apontar alguns caminhos de análise sobre o que é a avaliação nacional na área do Português.

Os enunciados dos exames a analisar são os seguintes: *Exame Nacional de Língua Portuguesa, Ano Lectivo*

2013 (designado doravante EN2013) e *Exame Nacional de Português, Ano Letivo 2014* (designado doravante EN2014).

Na primeira fase do estudo e cumprindo uma primeira dimensão de análise, serão confrontadas as partes ou os grupos que constituem os enunciados das provas, no sentido de delimitar a sua estrutura global e de inferir, também, quais os domínios do ensino da língua mais significativos. Numa segunda fase do estudo, que corresponde ao núcleo central da análise, serão utilizadas as secções relativas à avaliação dos conteúdos do Funcionamento da língua.

Discussão dos resultados

A partir das dimensões e categorias analíticas descritas, inicia-se a discussão dos resultados da análise dos Exames de Português do 12º Ano de Timor. Assim, sintetizam-se, primeiro, os dados sobre a estruturação das provas escritas, segundo dois prismas: os tipos textuais que introduzem a construção dos enunciados; e o conjunto de questões relativas aos diferentes domínios programáticos em avaliação – leitura, léxico, gramática. Estes resultados serão apresentados em alíneas distintas, a saber: organização dos exames; natureza das questões; tipo de operações metalinguísticas; conteúdos gramaticais.

A organização interna dos exames nacionais

Nesta alínea de análise dos exames de 2013 e 2014, damos resposta ao primeiro objetivo deste estudo, que tem a ver precisamente com uma descrição da estrutura interna dos dois Exames Nacionais de Português realizados em Timor-Leste.

As provas do EN2013 e do EN2014 apresentam uma estrutura semelhante: são ambas introduzidas por um texto informativo (com menos de uma página), seguido de 60 perguntas, todas de escolha múltipla, distribuídas por secções distintas.

Como se verifica na Tabela 1, as 60 questões distribuem-se por três áreas consagradas do ensino do Português (língua materna e não-materna): leitura, léxico e gramática.

Tabela 1.
Organização dos exames de Português de Timor

Questões:	Leitura	Léxico	Gramática	TOTAL
EN2013	12	18	30	60
EN2014	20	08	32	60
TOTAIS	32	26	62	120

Quanto aos excertos que abrem as provas, destaca-se o facto de os textos serem não-literários (informativos), de temáticas atuais, próximos da realidade timorense e de compreensão acessível. Assim, no EN2013, o texto (p. 2) intitula-se “Entre o campo e a cidade” e resulta de uma entrevista de 2010 a uma professora timorense. Também o texto de apoio ao exame de 2014 (p. 3) é de uma temática em voga - “Igualdade entre os géneros”, constituindo um excerto do “Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030”. Tais textos possuem,

então, como pano de fundo, a vida em Timor e permitem olhar de uma forma renovada para a realidade social e educativa timorense.

No que toca às questões de avaliação, elas distribuem-se, de acordo com a classificação prévia, por três áreas fundamentais - leitura, léxico, gramática, havendo um predomínio desta última: 30 questões no EN2013 e 32 no EN2014, ou seja, 52% no total dos dois exames. Nos exames de 2013 e 2014, há ainda uma média de 16 questões (27%) sobre leitura e de 13 sobre léxico (19%). Ora, em termos de representatividade, a gramática ocupa um primeiro lugar destacado, seguida da leitura e do léxico. Assim, a verdade é que o tipo e os domínios avaliados (em particular, a leitura e a gramática) correspondem às áreas da tradição de avaliação em línguas.

Por fim, não há dúvida de que, para os avaliadores, a gramática ocupa um lugar de destaque, mesmo à frente da leitura/compreensão, área também muito conceituada.

A natureza das questões colocadas

Para além da coincidência na estrutura das provas (um texto e 60 questões), há um outro dado relevante nesta análise: o facto de todas as perguntas serem, tanto em 2013 como em 2014, de escolha múltipla. Na verdade, no EN2014, logo após o texto, surge a instrução “Assinale com um (X) a opção correta” (p. 3), a qual serve de orientação para todas as restantes perguntas.

Esta forma particular de questionar tem implicações em termos de uma conceção sobre a avaliação na área das línguas e do Português. Assim, por um lado, os alunos (só) precisam de fazer uma escolha entre quatro hipóteses, tendo então de recuperar informação textual (no caso da leitura) ou de ativar conhecimentos prévios (nos itens sobre a gramática), como no seguinte caso: “43. Identifique uma palavra derivada por prefixação / a. desgosto/ b. ruralidade / c. igualdade / d. livraria” (EN2014, p. 7). Além disso, há certas perguntas mais diretas, como aquela em que se questiona sobre o título do texto, que coincide com uma das hipóteses de resposta (EN2013, p. 3).

Ora, esta avaliação é potencialmente mais acessível, e apenas avalia conhecimentos, não ajudando a compreender as problemáticas. Em simultâneo, o facto de estas provas escritas excluírem a competência escrita (por nenhuma resposta implicar a produção de textos), faz com que elas sejam relativas apenas à avaliação dos outros domínios tradicionais do ensino de línguas - a leitura e a gramática. As respostas curtas obrigariam à ativação de competências mínimas de produção escrita, que estariam assim também a ser avaliadas.

Em suma, a natureza destas questões e esta forma de avaliar indiciam uma conceção de avaliação sumativa, que exclui, pelo menos no contexto de exame nacional, um possível papel formativo desta avaliação. Ao mesmo tempo, a mera avaliação de conhecimentos (ou o *reconhecimento* de informação) constituem um modo de entender a avaliação em que não se promovem competências verbais, nem se realizam operações de *produção* ou de *explicitação* dos conhecimentos, fundamentais para que os aprendentes de uma língua possam não apenas conhecê-la (em teoria, sabendo até a

sua gramática), mas sobretudo para saberem usá-la, oralmente ou por escrito, nas suas ações comunicativas, como aliás sugerem os programas timorenses em vigor.

Operações metalinguísticas inerentes à avaliação

Como acabamos de verificar, a avaliação destas duas provas de exame centra-se nos domínios programáticos da leitura, do léxico e da gramática, excluindo-se, assim, o da expressão escrita. Esta é, na verdade, uma opção que torna o exame mais simples, já que as questões relativas ao domínio da escrita poderiam ser mais complexas, não só pela diversidade de textos a construir, mas também pela dificuldade dessa produção.

Como já foi afirmado, há diferentes *operações metalinguísticas* que os alunos têm normalmente de realizar: *reconhecimento, produção, explicitação* (Silva, 2008, pp. 284-285). Estas são operações que, portanto, podem exigir mais ou menos esforço intelectual. Na verdade, quando a avaliação dos conteúdos se centra em ações de simples reconhecimento, isso significa que as perguntas do exame têm tão-só uma função de reprodução dos conteúdos.

Tendo em conta o tipo de questões do exame de 2013, o que se conclui é que todas elas (60) são de mero reconhecimento, correspondendo a operações cognitivas básicas. Ao mesmo tempo, as restantes questões (sobre léxico e gramática) dos dois exames em estudo são também de reconhecimento de conteúdos léxico-gramaticais. Por fim, como se verifica na Tabela 2, tanto no EN2013 como no EN2014, todas as atividades de avaliação dos conhecimentos gramaticais (62) são igualmente de reconhecimento.

Tabela 2.
Tipos de atividades de avaliação dos conhecimentos

Atividades:	Reconhecimento	Produção	Explicitação	TOTAL
EN2013	30	00	00	30
EN2014	32	00	00	32
TOTAIS	62	00	00	62

Há, todavia, um aspeto singular que distingue as perguntas sobre conteúdos de funcionamento da língua ou gramática. Assim, se algumas delas resultam de uma escolha clara entre quatro hipóteses, implicando a posse de conhecimentos declarativos por parte dos alunos, outras há que têm, de algum modo, implicados saberes contextuais ou instrumentais, quando se trata, por exemplo, de avaliar a utilização de uma forma gramatical num dado contexto sintático.

De facto, no EN2013, todas as 18 questões sobre o léxico (nº 13 a nº 30) são de reconhecimento; das 30 questões sobre gramática, oito são de reconhecimento puro e simples, ao passo que as outras 22 (questões nº 31 a nº 52) são de reconhecimento de categorias gramaticais em situações de uso. No EN2014, as oito questões sobre o léxico (nº 21 a nº 28) são de reconhecimento em contexto; das 32 questões sobre gramática, 18 são apenas de reconhecimento (nº 43 a nº 60) e as restantes 14 (nº 29 a nº 42) implicam uma certa avaliação do saber gramatical numa situação associada ao uso concreto.

Nestes dois exames, existem, portanto, 26 questões gramaticais que consistem apenas numa reprodução de conteúdos, ao passo que as restantes 36 questões já fazem com que, mesmo indiretamente, os alunos tenham de reconhecer as situações mais adequadas para integrar as formas linguísticas. Em suma, estes dados parecem querer indicar uma conceção de gramática que não implica produção textual nem reflexão explícita sobre a língua, ou seja, que não vão para além de um (re)conhecimento mecânico da informação gramatical. Apesar de tudo, há já um número significativo de questões que obrigam os estudantes a ter uma noção clara das situações de utilização do saber gramatical. Nestes casos, esta forma de avaliação cumpre, então, um dos designios dos textos reguladores timorenses, que era o de ativar os saberes gramaticais em situações de uso.

Conteúdos gramaticais avaliados nos exames

O facto de o domínio da gramática ser objeto de avaliação, em cerca de metade das questões, nas duas provas escritas de 2013 e 2014 é, só por si, deveras significativo. Todavia, para se compreender como é configurada a “gramática oficial” (a da avaliação externa dos exames) e se esta serve para manter a conceção “tradicional” de gramática escolar (centrada na morfossintaxe e voltada para a noção de correção), convirá saber que conteúdos gramaticais são preferencialmente avaliados nestas provas escritas.

Definidas as áreas da gramática objeto de avaliação (morfologia, sintaxe, fonética), analisaram-se as perguntas formuladas. A principal conclusão a que se chegou (Tabela 3) é que o conhecimento gramatical objeto de avaliação nos exames timorenses de 2013 e de 2014 se centra na área da sintaxe (17 questões em 2013 e 28 em 2014) e da morfologia (13 questões em 2014), surgindo por último a fonética (4 questões em 2014).

Tabela 3.
Áreas da gramática objeto de avaliação

Áreas:	Sintaxe	Morfologia	Fonética	TOTAL
EN2013	17	13	00	30
EN2014	28	00	04	32
TOTAIS	45	13	04	62

Destes resultados podemos concluir que há um predomínio muito claro da área da sintaxe (73%) e que as outras duas vertentes da gramática têm uma presença quase residual: morfologia (21%) e fonética (7%). Este predomínio das questões de sintaxe (ainda mais na prova de 2014) indicia um maior grau de exigência dos exames, sobretudo porque estas questões implicam por vezes, em simultâneo, saberes da morfologia.

Por outro lado, há um dado da análise realmente significativo e que tem a ver com o facto de muitos enunciados das questões terem por fundamento a noção de “correção” no uso da língua. Assim, no exame de 2013, há 15 questões cujo enunciado começa por “Escolha a forma verbal correta [...]” (EN2013, pp. 5-6) e, no exame de 2014, há 17 perguntas com o mesmo texto introdutório (EN2014, pp. 5-6).

Em suma, a conceção de gramática subjacente a esta avaliação parece apontar para uma visão centrada nas questões sintáticas e na preocupação com o uso correto da língua, mais do que com a sua adequação aos contextos de comunicação escrita ou oral.

Considerações finais

Ao concluir esta leitura crítica dos *Exames Nacionais de Português do Ensino Secundário de Timor-Leste*, realizados em 2013 e em 2014, há algumas considerações que importa discutir, no sentido de se concluir acerca da representação do conhecimento gramatical que estará implícito à implementação destas (novas) provas escritas de avaliação externa.

Antes de mais, é visível que o modelo dos testes timorenses não se assemelha à estrutura dos exames feitos em Portugal: um texto inicial, seguido de séries de questões sobre os domínios programáticos, neste caso apenas da leitura e da gramática. Mesmo com a introdução nos exames de perguntas sobre o léxico, o domínio da gramática continua a ser realmente o mais importante (com cerca de 50% do total das questões), e materializado na avaliação de conteúdos de áreas tradicionais como a sintaxe e a morfologia.

Além disso, é pertinente referir-se que os textos escolhidos para iniciar os enunciados dos dois exames em causa são textos não-literários, de tipo informativo e de temática atual, que permitirão aos alunos uma melhor compreensão das perguntas e respostas mais acertadas. Quanto à natureza das 60 perguntas que cada exame inclui, elas são todas de escolha múltipla (quer as de leitura quer as de gramática). Este facto (a omnipresença das questões de escolha múltipla), associado à ausência total do domínio programático da expressão escrita (não há questões sobre a escrita e nenhuma pergunta exige respostas escritas curtas ou de desenvolvimento), sugere quer a não consideração, pelos avaliadores, da competência de produção escrita, quer uma possível facilitação do processo avaliativo.

Por outro lado, naquilo que diz respeito às operações metalinguísticas que os alunos têm de realizar para responder às questões, há um outro dado que realmente se destaca – todas as perguntas levam o aluno a realizar um processo mental de simples repetição ou reconhecimento dos conteúdos, que pode ter passado mais pela memorização do que pela verdadeira compreensão explícita dos mesmos. Ora, o que se poderá concluir é que o modelo de avaliação aqui implícito, em que se faz a reprodução de conhecimentos e não uma reflexão sobre eles, não serve realmente para desenvolver as competências verbais para as quais os programas timorenses apelavam.

Se esta marca dos exames timorenses (100% de questões gramaticais de reconhecimento) parecerá algo estranha, ela indica uma tendência generalizada, já que também se verificava em todos os exames nacionais portugueses até aqui analisados: 88,5% em 2010; 88% em 2012; e 87% em 2014 (Silva & Silva, 2014, p. 275).

Em síntese, este modelo de avaliação sumativa, que exige maioritariamente reconhecimento de informação, até pode mesmo acabar por se tornar mais exigente para

os alunos, mas não os (trans)forma em falantes linguisticamente mais competentes. Afinal, esta nem será a meta de um Exame Nacional como o de Timor-Leste, em que o discurso dos avaliadores aponta, de preferência, para uma visão tradicional de correção gramatical, sugerida em afirmações como as que já foram citadas na discussão anterior: “*Escolha a forma verbal correta dos verbos no presente do indicativo ou do conjuntivo*” (EN2013, p. 6); “*Escolha a frase correta de modo a usar a partícula apassivante ‘se’*” (EN2014, p. 6).

Referências

- Ançã, M. H. (Coord.) (s/d). *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º Anos de escolaridade*. Aveiro / Dili: Universidade de Aveiro / Ministério da Educação de Timor-Leste.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cardoso, A. (1995). ‘Avaliação aferida’: que destino? In J. A. Pacheco & M. Zabalza (Orgs.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário* (pp. 83-88). Braga: Universidade do Minho.
- Costa, M. C. C. V. P. (2012). *A Literatura no Ensino Secundário: do que se ensina ao que se avalia. Uma análise de provas de exame do 12º ano*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. Nº 19 (2), 21-50.
- Silva, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. C. (2009). A natureza e os fins do conhecimento gramatical: análise de provas de exame de Português. *Diacrítica – Ciências da Linguagem*. Nº 23 (1), 171-203.
- Silva, A. C. & Sousa, J. E. F. A. (2009). Sobre a avaliação do conhecimento gramatical escolar: um estudo dos exames nacionais de 2009. In B. D. Silva et alii (Orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3986-3999). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. C. & Silva, A. P. T. C. (2011). A avaliação do conhecimento gramatical ‘oficial’: estudo dos exames nacionais de Português de 2010. In J. C. Morgado et alii (Orgs.). *2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação “Aprender ao Longo da Vida”* (pp. 1352-1364). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. C. & Silva, A. P. T. C. (2014). A questão dos exames nacionais de Português: um estudo da gramática nas provas de 2014. In A. F. Moreira et alii (Orgs.). *Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 272-280). Braga: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho.
- Pereira, T. G. (2015). *Manuais escolares e ensino da gramática em escolas secundárias de Timor-Leste*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.