

2.º CICLO

ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

# **VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO, NA AULA DE PORTUGUÊS, DE MODELOS DE QUESTIONÁRIOS DAS PROVAS DE EXAME: UM ESTUDO DE CASO**

Bruno Ismael Moreira da Silva

**M**

2023







Bruno Ismael Moreira da Silva

# **Vantagens da utilização, na aula de Português, de modelos de questionários das provas de exame: um estudo de caso**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

maio de 2023

Bruno Ismael Moreira da Silva

Bruno Ismael Moreira da Silva

# **Vantagens da utilização, na aula de Português, de modelos de questionários das provas de exame: um estudo de caso**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Orientadora de Estágio, Dr.ª Anabela Borges

Supervisor de Estágio, Professor Doutor Jorge Deserto

## **Membros do Júri**

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor

Faculdade - Universidade

Professor Doutor

Faculdade - Universidade

Classificação obtida: Valores

*À minha mãe, Elizabete.*

# Sumário

Declaração de honra .....	5
Agradecimentos .....	6
Resumo .....	8
Abstract .....	10
Índice de Figuras .....	12
Índice de Tabelas .....	14
Índice de Quadros .....	15
Lista de abreviaturas e siglas .....	16
Introdução .....	17
1. Capítulo I – Contextualização da Investigação .....	22
1.1. Contexto Escolar .....	22
1.1.1. Caracterização da Instituição Escolar – Escola Secundária de Ermesinde..	22
1.2. Processo de seleção das turmas .....	26
1.2.1. Perfil dos alunos .....	28
1.2.2. A turma do 9.ºD .....	29
1.3. Investigação-ação: principais fundamentos .....	31
1.4. Questão de investigação: a linha orientadora da escrita académica .....	34
1.4.1. Formulação da questão de investigação .....	36
1.5. Síntese .....	38
2. Capítulo II – Enquadramento Teórico .....	39
2.1. Conceito de avaliação .....	39
2.1.1. Avaliação interna .....	41
2.1.2. Avaliação externa .....	44
2.1.2.1. Avaliação externa: o caso dos exames de Português .....	45
2.2. Exames nacionais: um breve percurso pela sua história .....	47
2.3. O processo de construção de um exame .....	51
2.3.1. Os pequenos grandes detalhes dos exames: das cotações à formulação das questões .....	53
2.3.1.1. A importância das cotações .....	54

2.3.1.2. O modo como se formulam as questões .....	55
2.4. O que dizem os resultados dos exames? .....	58
2.4.1. O que dizem os resultados do PISA? .....	60
2.4.2. Como relacionar os resultados? .....	62
2.5. <i>In dubio pro reo</i> .....	64
2.5.1. A defesa dos exames .....	64
2.5.2. A acusação dos exames .....	71
2.5.3. A acareação .....	84
2.6. Síntese .....	85
3. Capítulo III – Estudo Empírico .....	86
3.1. O desenho da intervenção pedagógico-didática .....	86
3.2. Diagnose: o ponto de partida .....	90
3.2.1. Análise dos resultados obtidos na diagnose: identificação das áreas de Intervenção .....	92
3.3. 1.º Ciclo Supervisivo .....	97
3.3.1. Análise dos resultados obtidos no 1.º Ciclo Supervisivo.....	101
3.3.1.1. Os critérios de correção gerais: a forma .....	102
3.3.1.2. Questão 1, versão 1: resultados .....	102
3.3.1.3. Questão 2, versão 1: resultados .....	106
3.3.1.4. Questão 3, versão 1: resultados .....	109
3.3.2. Versão 2 do questionário de exame: metodologia de análise .....	113
3.3.2.1. Questão 1, versão 2: resultados .....	114
3.3.2.2. Questão 2, versão 2: resultados .....	116
3.3.2.3. Questão 3, versão 2: resultados .....	119
3.3.3. Balanço do 1.º Ciclo Supervisivo .....	122
3.4. 2.º Ciclo Supervisivo: a charneira .....	122
3.4.1. Resultados obtidos no 2.º Ciclo Supervisivo .....	126
3.4.1.1. Os critérios de correção gerais: a forma .....	126
3.4.1.2. Os critérios de correção específicos: o conteúdo .....	127
3.4.2. Análise dos resultados obtidos no 2.º Ciclo Supervisivo .....	127

3.4.3. Balanço do 2.º Ciclo Supervisivo .....	130
3.5. 3.º Ciclo Supervisivo: o outro lado da moeda .....	131
3.5.1. Análise dos resultados obtidos no 3.º Ciclo Supervisivo .....	135
3.6. Balanço final: síntese .....	137
Considerações Finais .....	139
Referências Bibliográficas .....	142
Anexos .....	147
Anexo 1 .....	148
Anexo 2 .....	149
Anexo 3 .....	150
Anexo 4 .....	151
Anexo 5 .....	152
Anexo 6 .....	153
Anexo 7 .....	154
Anexo 8 .....	155
Anexo 9 .....	158
Apêndices .....	162
Apêndice 1 .....	163
Apêndice 2 .....	169

## **Declaração de honra**

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Paredes, maio de 2023

Bruno Ismael Moreira da Silva

## **Agradecimentos**

Chegada ao fim esta etapa da minha vida e da minha formação, é necessário agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o encerrar deste ciclo, tornando-o mais rico e gratificante. Sem vós não seria a mesma coisa!

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte pela paciência e persistência ao longo de todo o processo, pela orientação cuidada e por toda a disponibilidade que sempre mostrou.

Não posso, também, deixar de agradecer à Anabela, a melhor orientadora de estágio e que sempre mostrou compreensão nos momentos mais difíceis.

À Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues, pelas conversas com sentido que teve comigo, quando delas muito precisei.

Ao Professor Doutor Jorge Deserto, detentor de palavras certas e sempre construtivas.

A todos os alunos que fizeram parte deste projeto e que serão sempre por mim lembrados como os “meus” primeiros alunos.

A todos os meus amigos de MEP, por tudo o que vivemos juntos ao longo da nossa formação.

À minha querida amiga Cíntia Negrini, por todo o companheirismo e conhecimento de vida que comigo partilhou.

À minha querida amiga-para-a-vida Mónica Costa, pela extremosa amizade, pelo magnífico sentido de humor e por me apoiar sempre nos momentos mais difíceis.

À Cláudia Silva, pela sua ajuda e amizade.

Ao Carlos Eduardo, pelo companheirismo e ânimo, ainda que distante.



À minha mãe e avós maternos, a quem devo a oportunidade de ter estudado.

A todos, MUITO OBRIGADO!

## Resumo

O presente relatório de investigação-ação resulta do estágio pedagógico realizado no ano letivo de 2019/2020, na Escola Secundária de Ermesinde, e corresponde à componente escrita da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional, prevista no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

O estudo teve, como ponto de partida, a identificação das fragilidades de uma turma do 9.º ano de escolaridade, nível em que se realiza a Prova Final de Português (91). Nesse sentido, a ideia de se trabalhar a questão dos exames nacionais, nesta intervenção pedagógica, visou melhorar a prestação dos discentes nesta prova externa.

Embora os exames apresentem muitos prós e contras, já referenciados por vasta literatura, onde se destacam os nomes de Matias Alves e de Homem Cristo, eles são, também, um mecanismo de avaliação nivelador das aprendizagens e das classificações, promovendo, ainda que nem sempre o consiga na totalidade, a justiça e a imparcialidade.

Avaliar e emitir juízos de valor sempre foi uma constante na vida do ser humano. Contudo, quantos de nós já emitimos juízos de valor errados? De que forma é que esses juízos são perpetrados na educação? Contribuirão os exames para essa perpetração? É o que se pretende analisar neste estudo.

Crê-se, contudo, que os exames, num futuro próximo, deveriam ser dissociados do acesso ao Ensino Superior, deixando maior liberdade para os docentes explorarem outras metodologias de ensino-aprendizagem (talvez mais úteis nos dias de hoje), aprofundando o programa e não somente, como se pratica agora, lecionando o que é expectável que saia no exame.

A análise dos dados obtidos nesta experiência permitiu concluir que, de facto, existem vantagens na utilização, na aula de Português, de modelos de questionários das provas de exame, uma vez que os discentes se familiarizaram com o modo de perguntar típico desta prova e se aproximaram do modelo de resposta esperado. Há, contudo, o senão

da desvalorização de outras competências que este modelo avaliativo não tem forma de avaliar.

Não podendo ignorar as suas vantagens, nem eliminar os seus defeitos: *in dubio pro reo*.

**Palavras-chave:** questionários de exame, questionários pedagógicos, educação literária, modelos de compreensão de texto.

## Abstract

This action research report results from the teaching internship carried out in the academic year of 2019/2020, at Ermesinde Secondary School, and corresponds to the written component of the course Introduction to Professional Practice, included in the Master's Program in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education.

The study began with the identification of weaknesses in a 9<sup>th</sup> grade class, level when students take a National Portuguese Exam (91). Given this, the idea of working on the issue of national exams, with this pedagogical intervention, aimed to improve students' performance in external examination.

Although exams have many pros and cons, already referenced by extensive research, where names such as Matias Alves and Homem Cristo stand out, they are also an evaluation mechanism that levels apprenticeships and grades, promoting, while not always fully, justice and impartiality.

Evaluating and formulating assessments have always been a constant in human existence. However, how many of us have already made the wrong assumption? In which way are these misconceptions disseminated in education? Do examinations contribute to that dissemination? This is what we intend to analyse in this study.

It is believed, however, that exams, in the near future, should be dissociated from access to Higher Education, leaving greater freedom for teachers to explore other pedagogical methodologies (perhaps more useful today), further delving into the Curriculum and not just, as practiced now, teach what is expected to be in the exam.

Analysing the data obtained in this intervention allowed us to conclude that, in fact, there are advantages in using, in Portuguese classes, models of questionnaires similar to exams, since students became familiar with exams' typical way of posing questions and got closer to the expected answer model. There is, however, a problem associated with the devaluation of other skills that this assessment model cannot evaluate.

As one cannot ignore its advantages nor eliminate its flaws: *in dubio pro reo*.

**Key-words:** exam questionnaires, pedagogical questionnaires, literary education, text comprehension models.

## Índice de Figuras

FIGURA 1 – ESQUEMA GERAL DE FLUXO DE CONSTRUÇÃO DE UMA PROVA NACIONAL (LEAL, 2019: 20) .....	53
FIGURA 2 – NOTAS DAS PROVAS DE MATEMÁTICA E PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO (LEAL, 2019: 24) .....	58
FIGURA 3 – PERCENTAGEM DE ALUNOS COM POSITIVA NO FINAL DO ENSINO SECUNDÁRIO (LEAL, 2019: 25) ....	58
FIGURA 4 – RESULTADOS DOS ALUNOS PORTUGUESES NO PISA (LEAL, 2019: 27) .....	61
FIGURA 5 – MÉDIA DAS CLASSIFICAÇÕES FINAIS NOS EXAMES NACIONAIS, 1.ª FASE DE PORTUGUÊS, ENTRE 2006-2016 + RESULTADOS DE PORTUGAL NO PISA 2006-2015 .....	63
FIGURA 6 – CURVA DE GAUSS .....	68
FIGURA 7 – EXEMPLO DE UMA RESPOSTA CUJA INSTRUÇÃO NÃO FOI CORRETAMENTE COMPREENDIDA .....	93
FIGURA 8 – EXEMPLO DE UM TEXTO REDIGIDO REPLICANDO O CONTEÚDO DO TEXTO DO GRUPO II .....	93
FIGURA 9 – EXEMPLO DE UMA RESPOSTA MAL REDIGIDA .....	95
FIGURA 10 – EXEMPLO DE UMA RESPOSTA A QUESTIONÁRIO ESCRITO .....	95
FIGURA 11 – EXEMPLO DE UMA RESPOSTA GRAMATICAL ERRADA .....	96
FIGURA 12 – EXEMPLO DE UM TEXTO NARRATIVO .....	96
FIGURA 13 – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO ESPECÍFICOS DA QUESTÃO 1 .....	103
FIGURA 14 – EXEMPLO DE UMA RESPOSTA DE NÍVEL 2 (A12) .....	104
FIGURA 15 – EXEMPLO DE UMA RESPOSTA DE NÍVEL 1 (A5) .....	104
FIGURA 16 – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO ESPECÍFICOS DA QUESTÃO 2 .....	106
FIGURA 17 – EXEMPLO DE UMA RESPOSTA DE NÍVEL 2 (A12) .....	107
FIGURA 18 – EXEMPLO DE UMA RESPOSTA DE NÍVEL 1 (A9) .....	107
FIGURA 19 – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO ESPECÍFICOS DA QUESTÃO 3 .....	109
FIGURA 20 – EXEMPLO DE UMA RESPOSTA DE NÍVEL 3 (A4) .....	110
FIGURA 21 – EXEMPLO DE UMA RESPOSTA DE NÍVEL 2 (A2) .....	111
FIGURA 22 – EXEMPLO DE UMA RESPOSTA DE NÍVEL 1 (A5) .....	111

FIGURA 23 – EXEMPLO DA REESCRITA DE UMA RESPOSTA DE NÍVEL 2 (A4) .....	115
FIGURA 24 – EXEMPLO DA REESCRITA DE UMA RESPOSTA DE NÍVEL 2 (A12) .....	117
FIGURA 25 – EXEMPLO DA REESCRITA DE UMA RESPOSTA DE NÍVEL 1 (A9) .....	117
FIGURA 26 – EXEMPLO DA REESCRITA DE UMA RESPOSTA DE NÍVEL 3 (A7) .....	120
FIGURA 27 – EXEMPLO DA REESCRITA DE UMA RESPOSTA DE NÍVEL 2 (A6) .....	120
FIGURA 28 – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO ESPECÍFICOS DO TEXTO EXPOSITIVO .....	127
FIGURA 29 – EXEMPLO DE UMA RESPOSTA DE NÍVEL 5 (A10) .....	129

## Índice de Tabelas

TABELA 1 – CENÁRIOS APLICÁVEIS À PROVA FICTÍCIA (LEAL, 2019: 21) .....	54
TABELA 2 – ITENS DE PROVAS DE PORTUGUÊS (LEAL, 2019: 23) .....	57
TABELA 3 – DESENHO DO PLANO DE AÇÃO .....	88
TABELA 4 – TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS (LATORRE, 2003: 54) .....	89
TABELA 5 – RESULTADOS RELATIVOS AO CONTEÚDO, QUESTÃO 1, VERSÃO 1 .....	103
TABELA 6 – RESULTADOS RELATIVOS À FORMA, QUESTÃO 1, VERSÃO 1 .....	105
TABELA 7 – RESULTADOS RELATIVOS AO CONTEÚDO, QUESTÃO 1, VERSÃO 1 .....	107
TABELA 8 – RESULTADOS RELATIVOS À FORMA, QUESTÃO 2, VERSÃO 1 .....	108
TABELA 9 – RESULTADOS RELATIVOS AO CONTEÚDO, QUESTÃO 3, VERSÃO 1 .....	109
TABELA 10 – RESULTADOS RELATIVOS À FORMA, QUESTÃO 3, VERSÃO 1 .....	112
TABELA 11 – RESULTADOS RELATIVOS AO CONTEÚDO, QUESTÃO 1, VERSÃO 2: ANÁLISE COMPARATIVA .....	114
TABELA 12 – RESULTADOS RELATIVOS À FORMA, QUESTÃO 1, VERSÃO 2 .....	115
TABELA 13 – RESULTADOS RELATIVOS AO CONTEÚDO, QUESTÃO 2, VERSÃO 2: ANÁLISE COMPARATIVA .....	117
TABELA 14 – RESULTADOS RELATIVOS À FORMA, QUESTÃO 2, VERSÃO 2 .....	118
TABELA 15 – RESULTADOS RELATIVOS AO CONTEÚDO, QUESTÃO 3, VERSÃO 2: ANÁLISE COMPARATIVA .....	119
TABELA 16 – RESULTADOS RELATIVOS À FORMA, QUESTÃO 3, VERSÃO 2 .....	121
TABELA 17 – RESULTADOS RELATIVOS AO CONTEÚDO: TEXTO EXPOSITIVO .....	128
TABELA 18 – RESULTADOS RELATIVOS À FORMA: TEXTO EXPOSITIVO .....	129



## Índice de Quadros

QUADRO 1 – FINALIDADES DA AVALIAÇÃO (SANTOS GUERRA, 2003: 8) .....	40
QUADRO 2 – NÚMERO DE CLASSIFICADORES PARA ESTABILIZAR A CLASSIFICAÇÃO DE UMA PROVA .....	77
QUADRO 3 – FATORES DE DESVALORIZAÇÃO NO DOMÍNIO DA CORREÇÃO DA EXPRESSÃO ESCRITA .....	102

## Lista de abreviaturas e siglas

FLUP .....	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
MEP .....	MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS
ESE .....	ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE
IPP .....	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
PEA .....	PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO
PPT .....	PORTUGUÊS PARA TODOS
SELF .....	SECÇÃO EUROPEIA DE LÍNGUA FRANCESA
PIA .....	PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
I.A.....	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
PMCEB .....	<i>PROGRAMAS E METAS CURRICULARES DO ENSINO BÁSICO</i>
AE .....	<i>APRENDIZAGENS ESSENCIAIS</i>
OCDE.....	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO
IAVE, I.P. ....	INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA
GAVE .....	GABINETE DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA
PISA .....	<i>PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENTS ASSESSMENT</i>
TIC .....	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

## Introdução

Alexandre Homem Cristo, em 2017<sup>1</sup>, escreveu que é consensual que, ao nível da União Europeia, nas décadas de 20 a 30 deste século, as competências mais relevantes para uma vida ativa serão o pensamento crítico, a resolução de problemas complexos, a criatividade, a coordenação e a gestão de equipas. Tendo em conta que a informação está à distância de um clique, o que realmente distinguirá os cidadãos no mercado de trabalho não é, como noutros tempos, apenas o conhecimento, mas o que se consegue construir com o conhecimento. Homem Cristo apresenta o seguinte exemplo:

Conhecer uma determinada data histórica é importante? Sem dúvida. Mas, sem pensamento crítico ou capacidade para articular essa com outras informações, pouco distinguirá o jovem que conhece a data daquele outro jovem que, em dois cliques, a descobriu pesquisando no *Google*. (Cristo, 2017)

Estas reflexões colocam-se, também, no processo de ensino-aprendizagem e constituem, talvez, o maior desafio da docência hodierna. Antigamente, o papel do professor era apenas e só o de transmissor de conhecimentos, ser a fonte do saber. Nos dias de hoje, o papel do professor já não se pode colocar desta forma. A informação está à distância de um telemóvel (aparelho que todos os alunos têm, cada vez mais cedo, mesmo antes da entrada na escola). Com a facilidade de acesso à informação, o papel do professor como “fonte do saber” cai por terra: o professor de hoje terá de ser um mediador de conhecimentos e cultor do espírito crítico, mas nunca abdicando do conhecimento que lhe é exigido. Mediar conhecimentos é, hoje, a questão central do ensino e deve ser o objetivo máximo da docência.

O presente relatório resulta do Estágio Pedagógico levado a cabo no ano letivo de 2019/2020 (de setembro de 2019 a junho de 2020), no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEP) e realizado na Escola Secundária de Ermesinde (ESE). Ao longo desse ano, contactou-se, de perto, com

---

<sup>1</sup> Texto disponível em:

<https://observador.pt/especiais/os-tres-problemas-dos-exames-nacionais/#title-0> (Consultado em 20/03/2023).

duas turmas de níveis diferentes: uma do 3.º Ciclo do Ensino Básico (9.ºD) e uma do Ensino Secundário da área das Ciências e Tecnologias (11.ºA). Embora se tenha trabalhado com os dois níveis, embora tenha sido difícil escolher-se o nível pretendido para a implementação do Projeto de Investigação-Ação (PIA), optou-se por escolher a turma de Ensino Básico, uma vez que, mediante as circunstâncias, foi a que fez mais sentido.

Desde o início do ano letivo que a orientadora de estágio sugeriu que se participasse na planificação e lecionação das aulas de Português, sendo, por isso, lecionadas num género aproximado da coadjuvância. Como a professora titular ainda não conhecia a turma do 9.ºD, preparou-se, logo no início do ano, uma prova diagnóstica<sup>2</sup> (implementada no dia 19/09/2019) para que, tanto o professor estagiário como a professora orientadora, pudessem averiguar qual o nível de proficiência e conhecimentos em que a turma se encontrava. Foi através da correção desta prova que se pôde fazer a escolha do problema a tratar, isto é, que se constatarem várias fragilidades para uma turma no fim do 3.º Ciclo do Ensino Básico e que estava em ano de Prova Final de Português (91), sendo, por isso, a turma que se escolheu para a implementação do projeto de investigação-ação. Desta forma, o pensamento que surgiu foi, desde logo, o seguinte: como é que uma turma de nono ano, que revela tantas e variadas dificuldades, faria, dali a meses, uma Prova Final de Ciclo?<sup>3</sup>

Neste seguimento, a ideia de se trabalhar a questão dos exames nas aulas de regência surgiu depois da correção dos testes de diagnóstico onde os alunos revelaram falhas a todos os níveis. Ora, se os discentes chegam a um nono ano de escolaridade e não conseguem resolver um teste de diagnóstico simples, apresentando graves lacunas, como poderão, daí a meses, realizar uma Prova Final Nacional de Português, muito mais complexa e exigente? Não esquecemos ainda o fator *stress* que traz consigo uma enorme carga de ansiedade, medos e receios e pode, portanto, piorar os resultados já previsivelmente fracos dessa prova final.

---

<sup>2</sup> Prova adaptada do Manual *Conto Contigo*, Areal Editores, 2013 (Cf. Apêndice 1).

<sup>3</sup> Este foi o pensamento que levou à formulação da questão de investigação, mais à frente explanada.

Com esta intervenção pedagógica pretendeu-se, por um lado, desenvolver nos alunos a competência de leitura e interpretação dos modelos de questionário de exame para que, no final do ano, o resolvessem com sucesso; por outro, visou-se desenvolver outras capacidades muito precisas, mas que por não “saírem no exame” são muitas vezes descuradas pelos docentes que fazem do exame o programa. Segundo Alves e Machado (2014: 156), os exames existem não para averiguar o que o aluno aprendeu de significativo e relevante para a sua vida presente e futura, mas para determinar o que ele não sabe. Os exames tradicionais não avaliam muitas das competências que o sistema educativo deve desenvolver. Desde logo, todas as competências de natureza pessoal e social não passíveis de ser objeto de testagem no exame, a saber: a cooperação e a entreatajuda, a solidariedade, a compaixão, a aprendizagem através do erro, a capacidade de resiliência face a situações adversas, a capacidade de agir em situações concretas, de falar, de argumentar e contra-argumentar, de procurar soluções para problemas, de pesquisar, de inventar, de criar e de comunicar, competências essenciais no mundo de hoje que os exames não avaliam (ou avaliam numa escala muito reduzida). As competências do domínio socioafetivo são tão importantes como as competências do domínio do *saber*, uma vez que os discentes de hoje serão os cidadãos de amanhã, e urge prepará-los o melhor possível.

Ainda segundo os mesmos autores, num sistema em que os exames têm um peso significativo, o ensino e a aprendizagem são determinados não pelo currículo e pelo programa, mas pelo exame. O exame (ou o que é expectável que constitua o exame) é o programa. E se o exame é o programa, segundo muitos docentes, não vale a pena perder tempo com aqueles conteúdos e aquelas metodologias que o exame desconsidera: o trabalho em grupo tende a desaparecer, os objetivos ligados à pesquisa e ao contraditório tendem a ficar entre parêntesis, tal como os debates. Ora, é precisamente a metodologia do trabalho de grupo que também se pretendeu pôr em evidência. Por este motivo, e embora não se descure a importância dos exames (porque, de facto, são um instrumento de avaliação externa necessário), um dos objetivos desta pesquisa foi o de promover e desenvolver nos discentes capacidades que os exames, e

tudo o que envolve a sua preparação, não têm forma de avaliar, mas que são igualmente importantes, e que muitas vezes se deixam de aprender ou treinar.

Há, contudo, que referir que, mediante a atipicidade do ano por que todos passámos, com o confinamento provocado pela COVID-19, o projeto teve de ser repensado e redesenhado, pelo menos em parte, uma vez que não existiu Prova Final de Português e também pelo facto de, a partir de 16 de março e até ao final do 3.º Período, ter sido implementado o Ensino Remoto de Emergência (fator que também influenciou a implementação dos dois últimos ciclos supervisivos e a recolha de dados).<sup>4</sup>

Tendo em conta este cenário, procedeu-se à formulação da questão de investigação a que este trabalho pretende responder: *Quais as vantagens da utilização, na aula de Português, de modelos de questionários das provas de exame?*

Para tal, visou-se, também, cumprir três objetivos: desenvolver a competência de leitura e interpretação dos modelos de questionário de exame; desenvolver a capacidade de responder, por escrito, a questionários de exame e refletir sobre a estrutura da resposta. A fim de se cumprir estes objetivos e de se procurar uma resposta à pergunta atrás colocada, procedeu-se a um desenho do plano de ação dividido em 3 ciclos supervisivos (diagnose à parte): o primeiro ocorreu a 22 e 28 de novembro de 2019 e o último, já em Ensino à Distância<sup>5</sup>, decorreu no dia 9 de junho de 2020 (ainda que preparado desde 28 de maio, de forma assíncrona).

A nível estrutural, o relatório deste projeto obedecerá a uma estrutura tripartida: Capítulo I – Contextualização da intervenção; Capítulo II – Fundamentação Teórica; Capítulo III – Estudo Empírico e Balanço.

Neste sentido, esta intervenção pedagógica afigurou-se de extrema importância, na medida em que visou cumprir um duplo objetivo: por um lado, familiarizar os alunos

---

<sup>4</sup> Na última atividade, apenas 12 dos 21 alunos responderam e submeteram na Plataforma *Teams* o trabalho solicitado.

<sup>5</sup> Certa literatura usa o termo sem contração da preposição – *Ensino a Distância*. Consultando-se o *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*, constata-se que a problemática entre os dois termos precede, e muito, a pandemia da COVID-19, constando na secção “Controvérsia” desde 2011. Para o efeito, no presente relatório, usar-se-á o termo com a preposição contraída.

com os modelos de questionário de exame, por outro, muni-los de ferramentas e competências que este tipo de provas e a sua preparação geralmente descuram.

# 1. Capítulo I – Contextualização da Investigação

Ao longo deste capítulo, far-se-á uma caracterização do contexto escolar em que ocorreu a investigação-ação, uma vez que foi a partir desse contexto que se desenrolou todo o projeto. Deste modo, apresentar-se-á uma caracterização da turma selecionada para a incrementação do PIA: o 9.ºD. Seguidamente, será apresentada a questão de investigação, orientadora de todo o projeto, e respetivos objetivos que se pretendeu atingir com esta intervenção pedagógica.

## 1.1. Contexto Escolar

### 1.1.1. Caracterização da Instituição Escolar – Escola Secundária de Ermesinde

O presente relatório é relativo ao estágio pedagógico realizado no âmbito da *Iniciação à Prática Profissional* (IPP) do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, curso de 2.º Ciclo da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), que decorreu no ano letivo de 2019/2020, na Escola Secundária de Ermesinde, pertencente ao concelho de Valongo.

Começando do geral para o particular e de forma a desmistificar ideias pré-concebidas que se possam ter sobre a localização geográfica da escola<sup>6</sup>, convém apresentar a freguesia a que pertence: Ermesinde. Sendo cidade desde o dia 13 de julho de 1990, Ermesinde é uma das quatro freguesias que, atualmente, constituem o concelho de Valongo, sendo a mais pequena em área – com cerca de 7 quilómetros quadrados – mas, ao mesmo tempo, a mais urbana e populosa – com cerca de 39.148 habitantes (dados do *Censos 2021*).<sup>7</sup> Insere-se na Grande Área Metropolitana do Porto e, geograficamente, é atravessada pelo Rio Leça, localizando-se no Noroeste do concelho, ou seja, na zona

---

<sup>6</sup> A título pessoal posso dizer que, no momento em que escolhemos as escolas nas quais realizaríamos o estágio, também passei por uma fase inicial de dúvida, na medida em que pensei que fosse encontrar um ambiente escolar mais problemático. Aliás, aceitei estagiar na ESE depois de ouvir o depoimento da professora estagiária do ano anterior e de ouvir a opinião da Professora Coordenadora do MEP. Neste sentido, e porque foi a melhor escolha que alguma vez possa ter feito, considero de todo pertinente desmistificar as ideias erradas que, infelizmente, são veiculadas habitualmente.

<sup>7</sup> [https://www.ine.pt/scripts/db\\_censos\\_2021.html](https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html) (consultado em 14/11/2021).



mais próxima do Porto. Faz fronteira com outros concelhos, nomeadamente com a Maia e Gondomar.<sup>8</sup>

Situada na Praceta D. António Ferreira Gomes, a ESE faz parte do Agrupamento de Escolas de Ermesinde e a sua criação remonta a 1935, ano em que foi inaugurada a Escola Básica e Jardim de Infância da Bela, a que se seguiu, em 1967, a Escola Básica e Jardim de Infância de Sampaio, a Escola Técnica de Ermesinde em 1970/1971 que passou a ser, em 1989, a Escola Secundária de Ermesinde (nas instalações atuais), em 1978 a Escola Básica e Jardim de Infância da Gandra, em 1990/1991 a Escola D. António Ferreira Gomes. Em 2003, esta escola agrupou-se com a Escola Básica e Jardim de Infância da Bela e de Sampaio. Três anos mais tarde, juntou-se a Escola Básica e Jardim de Infância da Gandra, ficando com a designação de Agrupamento Vertical de Escolas D. António Ferreira Gomes. Em 2012/2013, a Escola Secundária de Ermesinde (até então não agrupada) integrou o agrupamento e passou a chamar-se Agrupamento de Escolas de Ermesinde, sendo também a sua sede.

Mesmo que não distem muito entre si as escolas que compõem o agrupamento (cerca de 3 quilómetros), segundo o *Projeto Educativo do Agrupamento* (PEA) para os anos de 2018 a 2021, a junção decretada<sup>9</sup>, tendo em conta a realidade atual, “trouxe alterações profundas, resultantes, nomeadamente, da diversidade de níveis de ensino, de faixas etárias dos alunos e de práticas.” (*Projeto Educativo do Agrupamento*, 2018: 3).

Tendo em conta a antiguidade das instalações originais, que remontam a 1970, a ESE foi, recentemente, alvo de profunda intervenção do projeto *Parque Escolar*<sup>10</sup>, que visou modernizar a rede pública de escolas secundárias, “criando condições para a prática de um ensino moderno, adaptado aos conteúdos programáticos, às didáticas e às novas

---

<sup>8</sup> Informação disponibilizada no site da Junta de Freguesia de Ermesinde: <https://www.jf-ermesinde.pt/pages/553> (consultado em 14/11/2021).

<sup>9</sup> Ainda que muito contestados no início, os agrupamentos de escolas permitiram e permitem uma articulação muito melhor entre os diferentes ciclos e melhor uso de recursos: bibliotecas, ginásios, entre outros.

<sup>10</sup> Obras concluídas para o ano letivo de 2018/2019, sendo o ano de estágio o segundo ano escolar nas novas instalações.

tecnologias de informação e comunicação”.<sup>11</sup> Este último aspeto não propriamente cumprido na escola em questão, pois, segundo o PEA, a escola sede “porque não foi contemplada com o equipamento a que tinha direito no âmbito do Plano Tecnológico de Educação, apresenta uma insuficiência de meios informáticos e áudio visual” (2018: 3). Aliás, esta insuficiência verificou-se, mais do que uma vez, ao longo do estágio pedagógico, faltando, recorrentemente, o sinal de *WI-FI*, falhando o projetor por ser demasiado antigo, faltando a corrente elétrica. Contudo, a nível de instalações, a escola encontra-se muito atual e acolhedora.

Ainda segundo o mesmo documento orientador, este Agrupamento tem uma importância crucial no meio em que se insere, uma vez que abarca os vários ciclos de ensino, chegando a um número significativo de população infantojuvenil da cidade<sup>12</sup>, do concelho e dos concelhos limítrofes, pois integrava alunos até de Santo Tirso. A escola sede é, assim, um dos maiores estabelecimentos de ensino do concelho de Valongo e a única escola pública com Ensino Secundário Regular e Profissional da cidade.

No ano letivo de 2019/2020, contou com um número de cerca de 1540 alunos, formando 67 turmas do 5.º ao 12.º ano do ensino regular, nas áreas de formação dos cursos científico-humanísticos nas Áreas de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais (sendo bastante reconhecida nesta última área). Além do ensino dito regular, a ESE contou ainda, nesse ano, com sete turmas do Ensino Profissional, em áreas como o Design Gráfico, Gestão de Equipamentos Informáticos e de Mecatrónica. Para além desta oferta educativa, a ESE conta também com o curso intitulado Português para Todos (PPT), que se direciona a imigrantes.

De forma a complementar a oferta letiva, a ESE promove vários projetos não letivos, a saber: clube de física, projeto de robótica, andebol, voleibol, xadrez, basquetebol, clube de teatro e o jornal *online* do agrupamento. Na área das línguas, destaca-se o projeto SELF (Projeto de Secção Europeia de Língua Francesa) que, ao longo do ano, trabalhou

---

<sup>11</sup> Cf. <https://parque-escolar.pt/pt/empresa/missao-e-objetivos.aspx> (consultado em 14/11/2021).

<sup>12</sup> A ESE conta, ainda, com formação para adultos com dupla certificação, em parceria com a Associação para o Desenvolvimento Integrado da Cidade de Ermesinde.

a encenação do conto “Saga”, de Sophia de Mello Breyner Andresen (com alunos de 9.º ano), mas que foi inglório<sup>13</sup>, na medida em que não foi apresentado, com o encerrar da escola como medida preventiva da COVID-19.

Como vem sendo cada vez mais usual hoje em dia, a escola aderiu ao portal Inovar Consulta<sup>14</sup>, ao qual, para além dos professores, também os discentes e encarregados de educação podem aceder com os mais variados fins, a saber: consultar horários, atividades previstas na agenda da escola, faltas e registos de comportamento, notas da avaliação contínua, ementa da cantina, entre outros.

Em termos de instalações, a escola conta com 5 grandes edifícios que a estruturam: três blocos de salas de aulas (A, B e C), onde se encontram laboratórios de Física, Química e de Biologia, salas de computadores, bem como salas destinadas aos cursos profissionais e artísticos, sala de professores e reprografia; um pavilhão desportivo, munido de balneários femininos e masculinos (com espaço exterior, onde são realizadas as aulas de Educação Física, quando as condições atmosféricas o permitem); um edifício polivalente (onde se encontram a sala de convívio, a biblioteca, a direção, a secretaria, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, a papelaria e a cantina) e, ao lado deste edifício, o bar (tendo em conta o número de alunos, de professores e de funcionários, o bar apresenta-se pequeno); o último grande edifício que estrutura esta instituição engloba o auditório e as salas destinadas ao Curso Profissional de Mecânica.

No decorrer do ano de estágio, pôde comprovar-se o quão agradável é o ambiente da escola, desde alunos, a colegas e pessoal não docente. Além da boa receção por parte de todos, salienta-se também o espaço agradável que a escola possui, em grande parte decorado pelos alunos de Artes com painéis em azulejos, pinturas, instalações,

---

<sup>13</sup> Contudo, na *Semana da Primavera* do ano letivo de 2021/2022, os mesmos alunos realizaram a leitura expressiva do conto.

<sup>14</sup> Esta plataforma, usada já por grande parte das escolas, permite consultar várias informações através de um dispositivo (telemóvel, computador, *tablet*) ligado à *Internet*. Entrando na plataforma digital, pais e encarregados de educação, alunos e professores podem consultar variadas informações, a saber: horários, sumários, faltas, faltas disciplinares, registos de comportamento, entre outras. Além disto, o portal disponibiliza, também, questionários de caracterização de turmas.

esculturas. Possui ainda um espaço exterior apelativo e acolhedor, quer de verão, quer de inverno, com vegetação envolvente.

Em termos organizativos, a ESE sempre demonstrou excelência em tudo quanto foi necessário. Deste modo, é importante referir que o projeto de investigação-ação nunca foi colocado em causa devido à falta de recursos. Durante todo o ano letivo em que se cumpriu o estágio, todo o material de que se necessitou (especialmente impressões, quer para trabalho em aula com os discentes, quer para os dias das regências) foi gentilmente cedido pela instituição. Com a implementação do ensino *online*, surgiu outra questão muito importante: a necessidade de se munir todos os alunos de computadores com acesso à *Internet*. Uma vez mais, a ESE demonstrou preocupação em garantir que todos os alunos, especialmente os mais desfavorecidos economicamente, tivessem acesso ao novo formato de ensino, disponibilizando computadores com banda larga de *Internet*. Além disto, no dia em que, a convite do professor estagiário, se recebeu uma atriz do *Teatro do Bolhão* para, com os alunos do 11.º A, treinar a leitura expressiva de excertos de *Os Maias*, a escola preparou uma sala apetrechada com tudo o que foi necessário, oferecendo, ainda, à atriz um ramo de flores.

Neste sentido, foi neste contexto e mais precisamente nas aulas de Português que se recolheu, através da observação, grande parte da informação necessária sobre as turmas, bem como se partiu para a identificação das suas fragilidades. Nas aulas, os discentes mostraram-se sempre acolhedores e recetivos, facilitando todo este processo.

A turma D do nono ano demonstrou-se, por várias vezes, muito unida e solidária. Por isso, foi de todo importante solidificar esses valores e promover outros (tal como atrás já se encontra elencado) uma vez que, no ano anterior, a turma tinha passado por um largo tempo sem professor de Português.

## **1.2. Processo de seleção das turmas**

Ao longo do ano letivo de 2019/2020, a professora orientadora lecionou a disciplina de Português a três turmas de níveis diferentes: duas do 3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º B e 9.ºD) e uma do Ensino Secundário (11.ºA). Havia, contudo, um grande fosso entre os dois grupos do 9.º ano por vários motivos: o B, turma muito empenhada e cumpridora,

já vinha a ser acompanhado pela professora titular desde o 7.º ano e já tinha contactado com o trabalho da professora estagiária do ano anterior, ao passo que a turma D não. Além deste fator, a turma D esteve, no ano letivo de 2018/2019, muito tempo sem professor de Português, sendo, possivelmente, este o motivo das suas fragilidades. Por indicação da professora titular, decidiu-se começar a intervenção pelas turmas do Ensino Básico no 1.º Período e, sendo duas turmas para dois professores estagiários, optou-se, também, por distribuir uma turma para cada professor. Nesse sentido, como o núcleo de estágio só ficou completo três semanas depois do arranque do ano escolar, pôde escolher-se a turma pretendida para a incrementação do Projeto de Investigação-Ação (PIA) e, neste caso, a escolha recaiu sobre a turma 9.ºD, por apresentar mais lacunas, quando comparada à turma do 9.ºB.

Nesta parte, afigura-se necessário, também, explicar as circunstâncias atípicas em que decorreu este projeto. A partir do dia 16 de março de 2020, devido à pandemia COVID-19, as atividades letivas presenciais foram suspensas em todo o país, sendo esta decisão reavaliada a 9 de abril e renovada até ao final do mesmo ano letivo. Ao longo do terceiro período, as aulas decorreram na modalidade de Ensino à Distância alternando atividades síncronas com atividades assíncronas realizadas com recurso à plataforma digital *Microsoft Teams*<sup>15</sup> (a par da *Telescola* ou *#EstudoEmCasa*).<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Sendo disponibilizada gratuitamente às instituições de ensino e estando disponível para telemóvel, *tablet* ou computador, a plataforma *Teams* permite a alunos e professores trabalhar em conjunto, criar e disponibilizar conteúdos, recursos e informações relevantes. Lançado em novembro de 2016, trata-se de um espaço baseado num *chat* que integra pessoas, conteúdos e ferramentas de trabalho. A aplicação permite gerir várias conversas num único ambiente de controlo, o que facilita a comunicação e promove a colaboração entre equipas. Pode criar-se uma sala de aula *online* que conecta professores e alunos, onde estes podem realizar trabalhos escolares, partilhar e coeditar ficheiros e ainda realizar sessões de esclarecimento para a turma ou individualmente.

<sup>16</sup> *#EstudoEmCasa*: no ano letivo de 2019/2020, mas também no ano letivo seguinte, o *#EstudoEmCasa* demonstrou ser fundamental no acompanhamento das atividades dos alunos, na altura, em situação de confinamento, sendo, até, usado pela comunidade lusófona para além-fronteiras. Com a reabertura das escolas, reestruturou-se enquanto recurso de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, por forma a disponibilizar a alunos e professores blocos pedagógicos, em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais*. Informação disponível em: <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/sobre> (Consultado em 20/03/2023).

### 1.2.1. Perfil dos alunos

Para a recolha dos dados que compõem a caracterização apresentada de seguida, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas/ informais com registo escrito pelo professor estagiário (estas entrevistas tiveram lugar nos seminários de estágio realizados semanalmente<sup>17</sup> (todas as quintas-feiras de setembro de 2019 a junho de 2020) na sala de reuniões, compostos pela professora titular e pelos dois professores estagiários, com duplo objetivo: por um lado, recolher informações sobre o perfil dos alunos e, por outro, preparar as sequências didáticas a lecionar pelos professores estagiários; nos momentos pós-regências, este tempo era ainda aproveitado para, em conjunto com o professor supervisor, comentar as aulas lecionadas pelos estagiários). Além da recolha das informações transmitidas oralmente em sede de seminário, recorreu-se, ainda, aos inquéritos de caracterização das turmas presentes no portal Inovar Consulta, a atas de reuniões do ano letivo anterior, a reuniões com os professores diretores de turma, a questionários<sup>18</sup> realizados pelo professor estagiário, à observação de aulas<sup>19</sup>, desde o início do ano letivo, com registo escrito em *Diário de Bordo/ Diário do Investigador*<sup>20</sup> e, por fim, aos testes e atividades de avaliação diagnóstica. De referir ainda que todo este processo teve, por base, a planificação anual de Português, as planificações de Português relativas a cada período e os critérios de avaliação da escola para o ano letivo de 2019/2020.

Com a análise destes dados, pôde concluir-se que a turma do 9.ºD (turma onde se aplicou o PIA), inicialmente, demonstrava debilidades ao nível da aprendizagem e da

---

<sup>17</sup> No Ensino à Distância, estes seminários realizaram-se através da plataforma *Microsoft Teams*.

<sup>18</sup> O questionário é o instrumento mais universal na área das ciências sociais. Consiste num conjunto de perguntas sobre determinado assunto ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permite obter informações básicas ou avaliar o efeito de uma intervenção, quando não é possível fazê-lo de outra forma.

<sup>19</sup> No que concerne à observação de aulas, torna-se útil evidenciar os seguintes campos de observação: as aulas da professora titular (em maior número), as aulas lecionadas pela professora estagiária e as aulas lecionadas pelo professor estagiário (todas elas objetos de comentário).

<sup>20</sup> O diário do investigador é uma técnica narrativa que permite recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o professor-investigador a desenvolver o seu pensamento crítico e a melhorar a sua prática. Este diário consiste na elaboração de notas, realizadas ao longo da observação de aulas, sendo uma fonte de dados muito útil para a constante análise da intervenção em curso. Neste relatório, os termos são usados sem diferenciação.

escrita, mas que foram diminuindo com o avançar do ano letivo e com o implementar das atividades mais à frente descritas. Por seu turno, a turma do 11.ºA, embora não revelasse muita empatia pela disciplina de Português, mostrou-se uma turma muito empenhada, participativa e cumpridora, obtendo maioritariamente resultados muito satisfatórios, apresentando, contudo, pouca intervenção oral espontânea nas aulas.

Começou-se a implementação do PIA pelo 9.º ano, no segundo período passou-se para o 11.º e, no 3.º Período, houve a liberdade de ser o professor estagiário a escolher. Tendo em conta os objetivos do PIA, optou-se pelo 9.ºD. Passa-se, de seguida, à caracterização detalhada da turma envolvida neste projeto.

### **1.2.2. A turma do 9.ºD**

No ano letivo em que se realizou o estágio pedagógico, decidiu-se, por indicação da orientadora de estágio, começar a intervenção pedagógica pelo nível mais baixo, ou seja, pelo 9.º ano, sendo, mais tarde, a turma selecionada para a implementação do PIA.

Neste momento do trabalho, torna-se necessário reforçar a ideia de que a professora titular não conhecia esta turma e que, no ano letivo transato, tinha estado por algum tempo sem docente de Português, facto que pode ter estado na origem das dificuldades que os alunos evidenciaram.

A turma D do 9.º ano que frequentou a ESE no ano letivo de 2019/2020 era constituída por 21 alunos, dos quais 12 eram do género feminino e 9 do género masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos (a média de idades situa-se nos 14,2 anos). Esta discrepância nas idades devia-se ao facto de alguns alunos terem reprovado mais do que uma vez ao longo do seu percurso escolar. Em termos de horários, a turma tinha 3 blocos de aulas semanais, sendo 2 com a duração de 50 minutos (terças 10:25h – 11:15h e sextas 11:25h – 12:15h) e 1 com a duração de 105 minutos (quintas 11:25h – 13:10h), com intervalo de 5, perfazendo um total de 200 minutos por semana.

Ao nível da aprendizagem e de acordo com dados dos Conselhos de Turma do ano letivo anterior, a turma era bastante heterogénea, destacando-se alunos muito trabalhadores, empenhados e interessados, ao passo que outros revelavam uma total ausência de trabalho e de motivação (contudo, com o Ensino à Distância, este dado inverteu-se

pontualmente: motivados pelas tecnologias, alguns alunos menos interessados mostraram-se sempre solícitos e cooperantes). Alguns alunos, no ano anterior, tinham beneficiado de apoio tutorial.

Na sua maioria, os discentes eram participativos (ainda que uns participassem mais ativamente do que outros) e adaptavam-se, com facilidade, a diferentes suportes de veiculação de conhecimento. As únicas disciplinas a registar insucesso superior a 30% no ano escolar anterior foram Matemática e Geografia. A Português registaram-se, no 1.º Período, duas negativas (sendo a média arredondada de nível 3), facto que foi ultrapassado no 2.º Período (sendo a média arredondada de nível 4). No 3.º Período, a turma concluiu a disciplina de Português com média arredondada de nível 4, não se registando novamente negativas à disciplina.

Ao nível comportamental e ainda de acordo com a mesma fonte, existiam alguns alunos mais perturbadores e desinteressados (chegando mesmo a ter medidas corretivas no ano anterior), mas, na sua maioria, a turma apresentava um bom comportamento. Além disso, mostrou, sempre, ser uma turma extremamente unida e solidária.

Através da observação de aulas, foi possível concluir que alguns alunos participavam nas tarefas solicitadas em sala de aula (ainda que com incorreções). Contudo, com a implementação do Ensino Remoto de Emergência, apenas 12 dos alunos realizaram as atividades solicitadas e mais à frente descritas.

Visto que o Ensino à Distância se prolongou por todo o 3.º Período<sup>21</sup>, afigura-se necessário, também, comentar brevemente o desempenho da turma neste novo tipo de ensino. Assim, sentiam-se dificuldades na obtenção de respostas, na medida em que, quando se dirigia uma pergunta a algum aluno, por vezes acontecia este não responder o que, aliado ao facto de não ligar a câmara nem o microfone, permitia que se supusesse que não estava a acompanhar a aula. Isto levava a que os professores, na ausência de

---

<sup>21</sup> A regência final decorreu já em regime de Ensino Remoto de Emergência, facto que levou a uma adaptação do PIA.



respostas de alguns alunos, se dirigissem com mais frequência àqueles que mostravam empenho e interesse em participar.

De forma a se suprir esta fragilidade, criou-se um momento inicial designado de *Impressões Virtuais*. Este momento foi criado aquando do Ensino Remoto, a fim de se promover a interação entre os alunos e de estes transmitirem uma mensagem positiva aos colegas através de variadas opções (músicas, vídeos, imagens, *cartoons*, *memes*, fotografias, entre outros). Acima de tudo, era um momento de e para os alunos, onde se promovia a socialização, ainda que em isolamento, de forma a se motivar os discentes e a combater a solidão.

Voltando ao primeiro momento de recolha de dados desta turma, em setembro de 2019, através da correção do teste de diagnóstico, detetaram-se muitas dificuldades, evidenciadas a todos os níveis (na escrita, nas respostas a questionários escritos, na gramática e na falta de criatividade) e que, mais à frente, serão apresentadas. Por esse motivo, e tendo em conta que se tratava de um ano escolar alvo de exame, começou-se logo, nessa altura, a delinear o PIA. Ora, é precisamente sobre o método de investigação-ação que versa o próximo subcapítulo.

### **1.3. Investigação-ação: principais fundamentos**

Nos últimos anos, as novas metodologias de ensino-aprendizagem, sobretudo no que respeita à formação de professores, têm adotado o método de investigação-ação (I.A.), na medida em que permite melhorar a objetividade dos resultados obtidos. Reduzindo a subjetividade, não a eliminando, contudo (uma vez que uma ciência social não é uma ciência exata), esta metodologia confere maior credibilidade aos juízos de valor realizados.

Para o desenvolvimento deste projeto, definiu-se, como modelo científico a ser seguido, a metodologia da investigação-ação. Segundo Tripp (2005: 445), “as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la”, sendo um bom resumo para a eterna busca pelo aperfeiçoamento, para o qual muito contribuem a experiência e a tentativa-erro. Deste modo, segundo o mesmo autor, é quase impossível indicar, com certeza, onde e quando (e, já agora, por quem) foi criada e desenvolvida esta

metodologia. Embora não muito consensual, parte da literatura atribui a criação da metodologia a Kurt Lewin.

Assim, através de uma divisão tripartida<sup>22</sup> – planificação, ação e reflexão –, o professor reveste-se de um duplo papel: por um lado, o da docência e, por outro, o da investigação. Surge, então, uma nova designação: o professor-investigador. Sobre este assunto, Máximo-Esteves (2008), sustentada pela teoria de McKernan (1998), refere que:

Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar (...). Esta investigação é conduzida pelo prático. Primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação, incluindo a testagem de hipóteses (...). A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. (...) Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática. (Máximo-Esteves, 2008: 20)

Através do excerto supracitado, entende-se que a metodologia da investigação-ação utiliza, em simultâneo, as duas práticas que compreendem o seu próprio nome: por um lado a investigação (científica e sistemática do real) e, por outro, a ação, resultante da primeira etapa. Sendo um processo cíclico, de constante melhoramento, o docente é convidado à permanente reflexão crítica sobre os métodos utilizados e sobre os resultados (não) obtidos. Nesse sentido, a I.A. reveste-se de especial importância para a prática docente hodierna. Sobre a aplicação deste método científico no ramo educacional, Sanches, citado por Moreira (2002: 127), refere que esta metodologia “usada como estratégia formativa de professores facilita a sua formação reflexiva,

---

<sup>22</sup> Sobre este processo, há quem defenda a seguinte divisão: planificação, ação, observação, reflexão, avaliação e reformulação, sendo desenvolvido de forma contínua e circular, possibilitando, deste modo, o sucessivo início de novos ciclos e de novas reflexões.

promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação”.

Seguindo, ainda, a linha de pensamento dos mesmos autores, a I.A., sendo uma dinâmica cíclica e em constante renovação, confere ao professor a capacidade de regular continuamente a sua prática, ao passo que recolhe e analisa a informação que vai usar a seu favor nas futuras intervenções pedagógicas.

A implementação da I.A. na educação levou a uma participação mais ativa do professor-investigador, encarado como sujeito de mudança. Deste modo, tal como em qualquer outra área científica, o “cientista” tem de utilizar técnicas e instrumentos de recolha de informação, de forma a reunir o *corpus* necessário à prossecução do seu PIA. Para tal, o investigador serve-se, essencialmente, dos métodos mais usados pelas ciências sociais. Lessard-Hébert (1994: 143), sustentado pela teoria de Bruyne *et al*, define três modos de recolha de dados, a saber:

- i. O inquérito oral (entrevista) e escrito (questionário);
- ii. A observação direta (de aulas);
- iii. A análise documental (de relatórios, de atas de reuniões de conselhos de turma).

Para que a I.A. surta os efeitos almejados, é necessário que seja regularmente acompanhada e avaliada, através de questionários, diários, entrevistas, estudos de caso, entre outros, pois é através da análise destes dados que se pode redesenhar a intervenção e reajustá-la às necessidades específicas do seu público-alvo, no caso a que este relatório se reporta, a duas turmas de diferentes ciclos de ensino e com diferentes níveis de proficiência em língua portuguesa.

Embora a I.A. possua algumas limitações, afigura-se, sem dúvida, uma boa ferramenta para a docência, uma vez que pressupõe o desenho de estratégias bem definidas para se ultrapassar determinado obstáculo e, acima de tudo, porque ajusta o ensino às necessidades particulares de cada grupo de estudantes, uma vez que apresentam

motivações diferentes. O ensino não pode ser algo estático, pois, caso contrário, não alcançará os objetivos previstos. Neste sentido, o professor-investigador torna-se mais proativo, mais crítico e reflexivo, sendo levado ao reajuste contínuo do seu trabalho.

Reforçando o que foi referido anteriormente, isto é, as fases do processo de investigação-ação, na planificação, o docente deve enunciar algumas questões orientadoras do seu projeto, ainda que provisórias.<sup>23</sup> Deve, assim, começar por formular uma questão mais abrangente, intitulada questão de investigação. Além da questão, devem, também, ser formulados os objetivos que se pretende alcançar. É precisamente sobre a questão de investigação e objetivos a serem atingidos que versa o subcapítulo seguinte.

#### **1.4. Questão de investigação: a linha orientadora da escrita académica**

Segundo Sueli Marquesi (2021), a escolha de uma questão de investigação pertinente pode ser determinante para a originalidade da escrita e do trabalho académico. Assim, seguindo a linha de pensamento da especialista Graça Pinto, Marquesi refere que, num trabalho académico, especialmente ligado às humanísticas e às ciências sociais, a intertextualidade é inevitável. Contudo, o autor do trabalho académico deve articular as vozes que traz para o seu texto com a sua própria voz, juntando novos sentidos e novas ideias às já existentes. Para tal, a pergunta de investigação torna-se fundamental, pois constitui o ponto de partida para uma escrita original, ainda que polifónica, já que não se esperam descobertas científicas, mas sim novas linhas de leitura para as teorias já existentes.

Deste modo, a escrita académica deve incluir, com precisão, referências à literatura e citações de modo a conferir credibilidade teórica ao trabalho, consolidando argumentos e reforçando as opiniões do seu autor. A escrita de um trabalho académico deve, portanto, constituir um desafio de análise de ideias de outros, devendo sempre ser

---

<sup>23</sup> Só se consegue, de facto, determinar qual a questão de investigação mais pertinente, quando o processo estiver finalizado, pois, até lá, pode sempre ser ligeiramente reajustada.

comparadas, associadas e contrastadas “entre si e com as suas, em toda a sua diversidade de conhecimentos que passam por vivências e, por meio de síntese de um esforço multicognitivo, propicie o alcance de uma intertextualidade marcada pela originalidade e não pela mera justaposição de ideias de autores lidos” (Pinto, 2016: 57) citada por Marquesi (2021: 119).

Voltando à pergunta de investigação, pode entender-se que a mesma será, para o autor do trabalho académico, o fio condutor de todas as suas leituras. É, pois, a partir dela que o académico selecionará a bibliografia mais pertinente, resumirá as ideias chave e definirá quais as citações mais importantes a incluir na redação do seu trabalho. Sem uma questão de partida bem formulada e sem os objetivos que se pretende alcançar bem determinados, a escrita de um trabalho académico seria quase impossível, pois, tendo em conta toda a informação disponível, seria impossível tratá-la de modo a figurar no seu trabalho. Por esse motivo, a redação de um trabalho académico coloca, ao seu autor, constantes desafios prévios à escrita, como a leitura minuciosa da bibliografia selecionada e a elaboração de sínteses, para, depois, fazer confluir na sua escrita todo o conhecimento de que se munuiu, articulando-o de forma única “em cada tempo e em cada situação”, como esclarece Marquesi (2021: 119).

A originalidade do trabalho académico surge, então, do entendimento que se faz da literatura lida e da adequação que se estabelece com a pergunta de pesquisa e com os objetivos a atingir. Assim, em consonância com as autoras atrás referidas, “o autor constrói ideias, consolida argumentos e reforça ou revê opiniões e, nesse movimento, tem de vencer o desafio de analisar, comparar, associar e contrastar as ideias de outros, pela sua voz.” (Marquesi, 2021: 121).

Em suma, a problematização do tema, a formulação da questão de investigação e a definição dos objetivos a alcançar constituem, indubitavelmente, os princípios norteadores da escrita académica, especialmente quando se trata de um projeto de investigação-ação.

#### **1.4.1. Formulação da questão de investigação**

Iniciado em setembro de 2019, o estágio pedagógico desenhou-se tendo em conta as turmas atribuídas à professora orientadora. A planificação das aulas e das atividades, bem como a calendarização das datas a aplicar o pré-teste, o teste e o pós-teste começou no início do ano letivo, mesmo antes de se terem iniciado as aulas (por força do confinamento, o projeto viu-se redesenhado e moldado às condições possíveis). Deste modo, foi em contexto de sala de aula que se observou e se retirou grande parte da informação necessária para a elaboração da questão de investigação.

Para se analisar o perfil das turmas, além de se consultar os documentos existentes na plataforma Inovar relativos ao ano letivo anterior e das entrevistas informais e semiestruturadas realizadas à professora titular, recorreu-se, sobretudo, à assistência das aulas, aliada aos registos no diário de investigador. Além da recolha destes dados, muito contribuiu, também, a diagnose realizada à turma do 9.ºD no dia 19 de setembro. Considerando que a professora titular não conhecia a turma e considerando que, no ano letivo transato, a turma tinha estado, por algum tempo, sem docente de Português, a diagnose revestiu-se de especial importância, pois foi necessário aferir o nível de proficiência em que a turma se encontrava. Efetivamente, foi a partir da correção do teste de diagnóstico que se começou a formular, ainda que insipidamente, a questão de investigação. Com o observar das aulas, as lacunas que se encontraram na correção do referido teste foram sendo comprovadas, o que veio reforçar a pertinência da pergunta de investigação, justificando-se, deste modo, a necessária intervenção pedagógica de forma a melhorar as fragilidades da turma, a saber:

- i.** Dificuldades ao nível da escrita;
- ii.** Dificuldades nas respostas a questionário escrito;
- iii.** Falta de criatividade;
- iv.** Dificuldades gramaticais.

Dadas as referidas debilidades da turma, a principal preocupação foi, realmente, munir os discentes de ferramentas que os capacitassem para a realização da Prova Final de

Português (91) que realizariam, se o ano tivesse corrido dentro da normalidade, em junho de 2020. Assim, optou-se por desenhar um projeto que, aliado aos vários domínios do Português, procurasse suprir as lacunas evidenciadas. Como está previsto nos *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMCEB), os vários domínios da disciplina devem ser articulados, sendo, de resto, o que se pretendeu fazer ao longo desta intervenção.

Sendo o ponto de partida desta intervenção pedagógica a análise das (des)vantagens da utilização, na aula de Português, de modelos de questionários das provas de exame, optou-se por usar textos que já tenham sido alvo de testes de avaliação externa, de modo a poder replicar-se o questionário de exame nas aulas de aplicação do PIA.

Com esta intervenção pedagógica pretendeu-se, por um lado, desenvolver nos alunos a competência de leitura e interpretação dos modelos de questionário de exame para que, no final do ano, o resolvessem com sucesso; por outro lado, visou-se, também, desenvolver outras capacidades muito precisas para o mundo contemporâneo, mas que, por não serem testadas em exame, são muitas vezes descuradas pelos docentes que fazem do exame o programa.

Segundo o documento *Aprendizagens Essenciais* (AE), ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico, a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares da língua em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e a gramática. Como se constata, os exames nacionais apresentam, desde logo, uma grave falha: não avaliam todos os domínios preconizados pelos documentos orientadores do ensino do Português. Nesse sentido, nas aulas supervisionadas a que este PIA se reporta, trabalhou-se quer os domínios alvo de avaliação externa quer os domínios que não integram essa avaliação, pois considera-se que, hoje em dia, são tão necessários como os restantes.

Tendo em conta que o PIA teve, como objetivo, desenvolver, nos discentes, a capacidade de responder, por escrito, a questionários de exame, formulou-se a seguinte questão de

investigação: *Quais as vantagens da utilização, na aula de Português, de modelos de questionários das provas de exame?*

Os objetivos que se pretendeu alcançar com a implementação deste projeto de investigação-ação foram os seguintes:

- i. Desenvolver a competência de leitura e interpretação dos modelos de questionário de exame;
- ii. Desenvolver a capacidade de responder, por escrito, a questionários de exame;
- iii. Refletir sobre a estrutura da resposta.

### **1.5. Síntese**

Ao longo do primeiro capítulo, apresentou-se uma caracterização do contexto escolar em que decorreu o estágio pedagógico e da turma com que se trabalhou. Além disso, identificaram-se as áreas que necessitavam de intervenção, tendo por base as fragilidades evidenciadas pelos alunos. Faz parte, ainda, deste capítulo uma pequena revisão da literatura sobre o modelo científico seguido, isto é, sobre a metodologia de investigação-ação, bem como sobre a questão de investigação como linha norteadora de um trabalho académico. Por fim, tendo em conta tudo o que se relatou, apresentou-se a questão de investigação que este trabalho procura esclarecer e respetivos objetivos a atingir.

No capítulo seguinte far-se-á um enquadramento teórico sobre o tema principal desta intervenção: a questão dos exames nacionais e tudo o que envolve a sua preparação.



## 2. Capítulo II – Enquadramento Teórico

Ao longo deste capítulo, realizar-se-á uma revisão da literatura sobre os principais conceitos ligados ao tema do relatório. Nesse sentido, a linha de orientação seguida passa por um preâmbulo mais contextual (que apresenta e dissecar o conceito de *avaliação*) e onde serão apresentados os vários tipos de avaliação: interna e externa. Posteriormente, apresentar-se-á uma breve história sobre a existência dos exames nacionais no pós 25 de Abril. Em seguida, será apresentado um pequeno estado da arte sobre a forma como é elaborado um exame nacional, passando-se por uma análise contrastiva entre os resultados da avaliação externa nacional e os resultados da avaliação externa internacional; o capítulo finalizará com uma larga enumeração de argumentos a favor e de argumentos contra a existência deste mecanismo de avaliação externa.

Avaliar e emitir juízos de valor sempre foi uma constante na vida do ser humano. Contudo, quantos de nós já emitimos juízos de valor errados? De que forma é que esses juízos são perpetrados na educação? Contribuirão os exames para essa perpetração? É o que se pretende analisar neste capítulo.

### 2.1. Conceito de avaliação

Consultando o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, que, segundo a sua contracapa, é o “mais completo dicionário da Língua Portuguesa”, constata-se que, tanto o nome “avaliação”, como o verbo “avaliar” são palavras polissémicas. Vejam-se as respetivas entradas do dicionário:

**Avaliar** – **1** estabelecer a valia, o valor ou o preço de; **2** determinar a quantidade de; computar; **3** ter ideia de, conjeturar sobre ou determinar a qualidade, a extensão, a intensidade de; **4** derivação; sentido figurado: apreciar o mérito, o valor de; estimar; **5** ter(-se) em conta (de); considerar(-se), reputar(-se).

**Avaliação** – **1** ato ou efeito de avaliar(-se); **2** cálculo do valor de um bem ou de bens; **3** valor determinado por quem avalia; **4** apreciação ou conjetura que objetiva determinar a competência e o progresso de um profissional ou aluno.

Parando para ler a entrada do dicionário, verifica-se que, do ponto de vista do sema, a avaliação em contexto escolar (independentemente de ser interna (formativa/sumativa/ contínua) ou externa – como o caso das provas aferidas, provas de final de ciclo, exames nacionais, entre outros) não aparece como significado primeiro nem do verbo nem do nome: em ambos os casos aparece como quarto sentido.

A propósito dos múltiplos significados que estas palavras adquirem, Matias Alves (2008: 18) usa o termo *plurisignificativade*, corroborando-o com recurso à teoria de Santos Guerra (2003: 8) que atribui ao processo avaliativo escolar variados fins, a saber:

**Quadro 1 – Finalidades da avaliação (Santos Guerra, 2003: 8)**

A	B
Medir	Aprender
Qualificar	Dialogar
Comparar	Diagnosticar
Classificar	Compreender
Seleccionar	Comprovar
Hierarquizar	Explicar
Atemorizar	Melhorar
Sancionar	Reorientar
Acreditar	Motivar
Julgar	Rectificar
Exigir	Contrastar
Promover	Reflectir

Através de uma análise detalhada dos termos integrantes deste quadro, conclui-se que, embora a avaliação tenha finalidades positivas (coluna B), a coluna A apresenta o outro lado da moeda, com recurso a termos muito fortes, veja-se: *seleccionar* (os exames determinam quem entra ou não em determinado curso superior); *hierarquizar* (os exames hierarquizam os estudantes do melhor para o pior, desmotivando, muitas vezes, os que tiram classificações mais baixas que, por si só, já serão desmotivados; além disso, com que fiabilidade se pode medir o conhecimento aprendido em três anos de Ensino Secundário, por exemplo, numa única prova escrita?); *atemorizar* (os alunos temem os exames, sofrendo, na maioria dos casos, de *stress* e ansiedade, fatores que podem prejudicar o seu desempenho); *sancionar* e *julgar* (os exames, na maioria dos casos, determinam os juízos de valor emitidos sobre o aluno a) ou b)).

É do conhecimento geral que a avaliação é transversal aos vários setores da sociedade, não sendo meramente aplicada no âmbito da educação. No estreito caso educativo, a avaliação tem vindo a adquirir cada vez mais importância nas últimas décadas, tendo, como principais finalidades, a melhoria das aprendizagens dos discentes e o reajuste contínuo dos programas implementados no sistema educativo. Do ponto de vista da prática docente, permite, também, aos professores reajustarem as suas práticas, não sendo um processo unilateral, que atinja apenas o aluno.

Começando por se apresentar uma visão diacrónica do conceito de *avaliação*, constata-se que, ao longo dos tempos, foi-se adotando várias conceções, sofrendo bastantes alterações. Sendo, inicialmente, um sistema mais rígido (possivelmente, pelo contexto ditatorial e monopolizador) tinha, por base, classificar, selecionar e certificar os conhecimentos adquiridos no final de um processo de ensino-aprendizagem (por exemplo, de um determinado conteúdo; no fim de um ano escolar; no fim de um ciclo de estudos). Com o avançar do tempo e com a busca incessante por uma medição cada vez mais objetiva e exata dos conhecimentos aprendidos pelos alunos, começou a tentar delinear-se os meios mais fiáveis para o fazer: aí entram os exames e as provas finais.

Em suma, do ponto de vista escolar, a avaliação afigura-se, na teoria e na prática, a melhor forma de se aferir o progresso de um aluno, situando-o relativamente ao progresso dos pares e ao seu progresso individual. É por meio da avaliação que se apuram os resultados das aprendizagens dos alunos, bem como o nível em que se encontram. Nesse sentido, a avaliação tem, inevitavelmente, de se metamorfosear tendo em conta o contexto temporal e espacial de cada turma e de cada aluno (só assim consegue ser justa e promover a equidade). A avaliação pode ser realizada interna ou externamente. Sobre essa divisão debruçam-se as próximas secções.

### **2.1.1. Avaliação interna**

Sendo da responsabilidade dos professores e das escolas, a avaliação interna tem, como objetivo, avaliar as aprendizagens dos alunos de forma contínua, sendo, por norma, complementada pela avaliação externa. Esta modalidade avaliativa é desenvolvida ao longo das aulas, resultando da interação entre professor-aluno. Para tal, concorrem dois

tipos diferentes de avaliação: a formativa e a sumativa. A primeira é realizada de forma contínua e sistemática, sendo intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Harlen (2006: 113), o professor deve recolher informação sistemática, contextualizada e diversificada, recorrendo a variadas estratégias e tendo, por princípio, motivar o aluno. Deste modo, prevê-se que o discente vá tomando consciência do nível de proficiência em que se encontra e vá identificando as suas principais dificuldades. A avaliação formativa é, então, uma avaliação para (e ao serviço) (d)as aprendizagens e não uma avaliação das aprendizagens (disso encarregar-se-á a avaliação externa e a sumativa).

A avaliação formativa é a forma mais real e fidedigna de se perceber se os discentes interiorizaram as aprendizagens. É, desse modo, na perspetiva de Landsheere (1979: 39), uma avaliação de acompanhamento e de averiguação *in loco* que visa, junto de cada aluno, verificar o grau de aquisição e de absorção dos conteúdos lecionados. Contudo, a avaliação não serve apenas para medir o nível de proficiência dos *discipuli*: a avaliação deve, também, ser analisada por parte do professorado, uma vez que, tendo em conta o *feedback* alcançado, pode ter de mudar as suas estratégias pedagógicas. De cariz duplamente útil, a avaliação formativa fornece ao professor, como evidenciou Santos (2008), indicações sobre os seus próprios procedimentos e sobre a sua gestão das condições de aprendizagem, isto é, o professor averigua se está, ou não, a chegar aos alunos. Deste modo, caso o processo de ensino-aprendizagem não esteja a cumprir os objetivos estipulados, o docente pode aperfeiçoar a sua prática profissional, tentando chegar aos discentes de forma mais eficaz.

No concernente à avaliação sumativa, deve entender-se como um balanço dos conhecimentos e das aprendizagens que os alunos, em determinado momento (programado ou não), possuem (ou não). As duas avaliações não devem trabalhar em concorrência, mas sim em cooperação, complementando-se. Neste sentido, dependendo da formalidade da avaliação, pode transformar-se uma avaliação formativa numa avaliação sumativa, desde que seja adequada às aprendizagens e que sejam fomentadas nos alunos a consciência autoavaliativa e reflexiva (Harlen, 2006: 115). Realizando-se no final de um processo de ensino-aprendizagem, visa medir e classificar os resultados do mesmo. Da avaliação realizada, resulta uma classificação quantitativa,

com a atribuição de uma nota de uma determinada escala (no Ensino Básico de 0% a 100%; no Ensino Secundário de 0 a 200 pontos), hierarquizando os alunos de acordo com as suas capacidades, como demonstrou Landsheere (1979: 42). Assim, esta avaliação é efetuada, na maioria das vezes, por meio de testes e exames realizados individualmente. A este respeito, leia-se o sumário do Despacho Normativo n.º 338/93 publicado em Diário da República a 21 de outubro de 1993:

O sistema ora instituído (...) tem em vista não apenas estimular o sucesso educativo dos alunos como ainda melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e certificar os conhecimentos, competências e capacidades dos alunos, quer para efeitos de prosseguimento de estudos, quer para o ingresso na vida activa.<sup>24</sup>

O mesmo documento acrescenta, ainda, que a avaliação sumativa consiste na

formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, no final de um período de ensino e de aprendizagem, tomando por referência os objetivos fixados para o ensino e para as disciplinas que o integram.

Estabelecendo-se uma comparação entre as duas avaliações, cai-se, na maioria das vezes, na tentação (errada, presume-se) de considerar que a avaliação formativa é avaliada qualitativamente e, nesse sentido, afigura-se menos rigorosa (no caso estreito do Português, pode haver domínios da língua em que os docentes recorrem, de facto, a avaliações qualitativas: é exemplo disso a expressão oral); por seu turno, a avaliação sumativa, por ser avaliada quantitativamente, é encarada como sendo mais rigorosa. Não será, ao mesmo tempo, mais desmotivadora também? Veja-se o seguinte caso. Um discente recebe uma nota de uma avaliação realizada. No cabeçalho da prova, vê a classificação *Suficiente*. Dentro desta classificação, o aluno não ficará a saber se teve 49,5% ou 70%. Se essa mesma nota for dada quantitativamente, e se o mesmo aluno tiver tido os exatos 50%, sentirá que, talvez, a sua nota foi fruto de algum arredondamento por clemência do professor. Crê-se que, do ponto de vista

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/338-668953> (Consultado em 29/03/2023).

motivacional, as classificações qualitativas não têm um efeito tão nefasto na motivação dos discentes.

Em suma, as duas modalidades de avaliação não dependem da nota que apresentam, leia-se, qualitativa ou quantitativa, mas sim da utilização adequada dos dados recolhidos pelo docente, isto é, se são válidos e fiáveis.

### **2.1.2. Avaliação externa**

Landsheere (1979: 47) definiu, *mutatis mutandis*, avaliação externa da seguinte maneira: provas elaboradas, organizadas e classificadas por júris externos às escolas, à escala local, regional, nacional ou internacional. O teórico acrescenta, ainda, a ideia de que os exames externos avaliam não só o desempenho dos alunos (rotulando-os do sucesso ao fracasso), mas também o dos docentes. A aplicação das provas não ocorre em contexto de sala de aula (ao contrário da avaliação interna), o que aumenta, indubitavelmente, o temor que os alunos têm desta formalidade.

A avaliação externa é realizada, essencialmente, de três formas: por meio de exames, que, até 2019, tinham efeitos para a progressão académica e para a conclusão de ciclos de ensino;<sup>25</sup> por meio de provas aferidas, sem consequências para a progressão académica e classificação do estudante; e os estudos internacionais.

As provas que integram este modelo avaliativo têm, como principal função, avaliar os conhecimentos e competências dos alunos, quer à escala nacional, quer à escala internacional. Do ponto de vista internacional, dá-se, neste momento, destaque ao estudo PISA (*Programme for International Student Assessment*) da responsabilidade da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), que apresenta preocupações mais ligadas ao mercado de trabalho e a exigências económicas,

---

<sup>25</sup> Com o confinamento e o encerramento das escolas, durante a pandemia da Covid19, os exames nacionais do Ensino Secundário passaram de obrigatórios a opcionais, não contando para efeitos de conclusão de estudos secundários, mas apenas e só para o ingresso em cursos superiores. Sobre este aspeto, deve, também, referir-se que as provas mudaram a estrutura estandardizada que haviam adquirido há largos anos.

As Provas Finais de 3.º Ciclo não foram realizadas em 2020 nem em 2021; contudo, em 2021, foram disponibilizadas às escolas para serem aplicadas pelos docentes, caso entendessem; em 2022, foram realizadas, mas não contaram para nota.

pretendendo avaliar o nível de proficiência dos alunos da faixa etária dos 15 anos ao nível da Leitura, da Matemática e das Ciências (sobre este tema reserva-se a secção 2.4.1.). Do ponto de vista nacional, existem, como referido anteriormente, as provas aferidas, que têm, como objetivo, nivelar os alunos que se encontram nas mesmas circunstâncias e contextos (espaciais, temporais, igual nível de escolaridade, mesmos conteúdos programáticos aprendidos), pretendendo avaliar o nível de proficiência dos discentes tendo em conta o programa de cada disciplina.

Os exames nacionais divergem, então, das provas aferidas por vários motivos: não têm em conta o contexto específico dos discentes<sup>26</sup> (um aluno de Freixo de Espada à Cinta, ou dos territórios insulares, não tem as mesmas vivências – e recursos – que um aluno residente numa metrópole, como o Porto ou Lisboa) e visam, essencialmente, certificar conhecimentos e competências adquiridas pelos estudantes, normalmente no final de um ciclo de estudos, tendo efeito para progressão escolar<sup>27</sup> e para acesso ao ensino superior, podendo subir ou descer a avaliação final interna.

Considerando o exposto, urge perceber até que ponto é que este tipo de avaliação pode melhorar a qualidade do ensino e de que modo avalia, ou não, as aprendizagens dos alunos. Sobre esse assunto, debater-se-á o essencial mais adiante.

#### **2.1.2.1. Avaliação externa: o caso dos exames de Português**

O sistema educativo preconiza a realização de exames nacionais às várias disciplinas, incluindo à de Português (Prova Final de Português (91), realizada no final do 3.º Ciclo do Ensino Básico, e Exame Final Nacional de Português (639), realizado no final do Ensino Secundário), seriando os alunos para o acesso ao ensino superior e dando origem aos malfadados<sup>28</sup> *rankings* das escolas. Muito embora a avaliação externa seja alvo de conhecida controvérsia, pensa-se que as vantagens podem ser superiores às

---

<sup>26</sup> Este é, sem dúvida, um dos principais problemas que os exames nacionais levantam e, por isso, será, mais à frente, alvo de reflexão.

<sup>27</sup> É de salientar que, em contexto pandémico, os exames perderam, em parte, esta valia.

<sup>28</sup> Malfadados porque comparam o que não se pode comparar: escolas de elite com 30 provas de exame e escolas públicas com 300, escolas que escolhem os alunos e escolas que os acolhem a todos, entre outros.

desvantagens, desde logo (e do ponto de vista político) por ser um sistema avaliativo mais barato do que um investimento em programas de apoio e de formação às escolas e aos professores (Fernandes: 2014). Contudo, a preocupação que se encontra na ordem do dia é a de aferir se a existência deste tipo de avaliação assegura o correto ensinamento das aprendizagens estipuladas pelo programa, não estrangulando o que é suposto ser aprendido, isto é, fazer do exame o programa.

A investigação mais recente sobre a avaliação externa das aprendizagens evidencia que não há correlação evidente entre a existência de exames e a melhoria da qualidade do sistema educativo e do nível de proficiência dos próprios alunos (como mais à frente se descreverá). Isto acontece porque os exames, da forma como são elaborados, têm objetivos que não passam pela melhoria objetiva das aprendizagens, a saber: a) controlar (garantindo que os conteúdos programáticos são corretamente ensinados e aprendidos por todos os alunos); b) monitorizar (responsabilizando e prestando contas através dos resultados obtidos); c) certificar; d) selecionar (quer para efeito de transição de ano, quer para efeito de ingresso no ensino superior). No concernente às desvantagens, merece ainda menção o estreitamento a que são votados os programas, valorizando-se apenas o que é alvo de avaliação no exame e desvalorizando-se tudo o resto, ou seja, tudo o que visa fomentar o espírito crítico dos discentes (como os trabalhos de pesquisa e de grupo; as apresentações orais; a realização de debates, entre outros) tende a desaparecer, concorrendo para o contínuo empobrecimento do ensino. Consequência direta disto é a desvalorização constante das disciplinas que não são alvo de exame, quer por parte dos próprios órgãos administrativos<sup>29</sup>, quer pelos próprios estudantes que, como sabem que aquela disciplina não contribuirá para o ingresso no curso pretendido, acabam por cumprir apenas os mínimos indispensáveis.

---

<sup>29</sup> No ano letivo em que decorreu o estágio pedagógico, o 3.º Ciclo do Ensino Básico dispunha de apenas um bloco de 100 minutos semanais para a disciplina de Francês. Sendo uma língua de iniciação, com que fluência ficarão os discentes no final deste ciclo de estudos? Além disso, como referiu Graça Pinto (2013), o pensamento de um plurilingue é em tudo mais rico e desenvolvido, pelo que se deveria investir mais no ensino das línguas segundas.



Sobre os exames há ainda que reter uma outra prática pouco adepta da equidade: não sendo uma generalidade, pode dar-se o caso de, aqui ou acolá, as escolas e os próprios docentes triarem os alunos, formando turmas com grandes fossos entre si. Essa triagem pode ser feita com base nos alunos que poderão alcançar sucesso nos exames, discriminando-se os restantes que, previsivelmente, poderão obter resultados mais baixos. Deste modo, os exames podem, deliberada ou indeliberadamente, criar situações injustas, excluindo-se os alunos que deveriam ter um acompanhamento mais sistemático, até porque, por norma, são oriundos de meios mais desfavorecidos.

Pegando-se no caso do exame 639, entende-se que, da forma como está elaborado, visa um despejo da informação por parte dos alunos, privilegiando-se, essencialmente, a memorização. Além disso, as questões são, tendencialmente, apresentadas de forma muito fechada, reduzindo a zero o pensamento crítico dos discentes, uma vez que os critérios de avaliação são “fechados e apoiados na enumeração da informação – pedem-se «três características», «três aspectos», «duas transcrições.»” (Homem Cristo: 2017). Além disso, uma parte significativa do exame nacional é constituída por questões de escolha múltipla e, por isso, grande parte da cotação<sup>30</sup> final é conseguida por meio da escolha (muitas das vezes, ao acaso) da alínea correta.

Em suma, valorizando-se tanto as questões de escolha múltipla (que nem sempre promovem o espírito crítico) como as questões em que se exige algum pensamento crítico e articulação de saberes, confirma-se que, de facto, os exames não privilegiam o pensamento crítico nem a argumentação, estando ao serviço da memorização e, no caso de não se saber a resposta, da sorte.

## **2.2. Exames nacionais: um breve percurso pela sua história**

Ao longo deste separador, visa-se apresentar uma breve perspetiva histórica dos exames nacionais, focando, essencialmente, o panorama português no pós 25 de Abril.

---

<sup>30</sup> Embora não seja alvo de reflexão neste trabalho, afigura-se importante referir que, depois de 2020, os exames perderam a sua estrutura estandardizada: começaram a existir questões obrigatórias e questões opcionais e, pior ainda, questões de escolha múltipla passaram a valer tanto como uma resposta de escrita (ambas 13 pontos, isto na prova 639).

Sendo a forma mais tradicional para avaliar as várias áreas do saber, os exames, enquanto método de avaliação, têm já um longo percurso: a literatura refere que o seu surgimento se deu por volta de 500 a.C., na China. Foram implementados na Europa, no século XVI, pelos Jesuítas, sendo cada vez mais generalizados até ao século XX, por serem considerados um instrumento avaliativo justo, rigoroso e equânime.

Contrariamente ao que prevê uma Democracia, o regime ditatorial em Portugal controlava tudo e todos, incluindo o sistema educativo: desde currículos a manuais – (era, aliás, adotado o regime de *livro único*) o que impossibilitava a seleção de textos diferentes por parte dos autores dos manuais, diferentes abordagens pedagógicas e, pior ainda, reduzia, quase a zero, a liberdade dos docentes<sup>31</sup> – e, também, exames. Segundo Matias Alves, os currículos, os manuais e os exames constituíam os principais operadores deste controlo.

Antes da Revolução dos Cravos, os exames realizavam-se da seguinte forma: exame final da quarta classe; exame de acesso ao liceu e/ou escola técnica; exame no final do segundo ano do liceu; exame no final do quinto ano do liceu e exame no final do sétimo ano do liceu. Os estudantes que pretendessem continuar os seus estudos tinham, ainda, de realizar um exame<sup>32</sup> de acesso ao ensino superior (o exame de Aptidão).

Matias Alves, autor com uma posição bastante crítica relativamente aos exames nacionais, afirma que “a simples existência de um exame externo ao processo de ensino e com impacto determinante no percurso escolar acaba por reforçar o sistema de reprovação e de exclusão” (2008: 60). Terão os exames melhorado esta questão ao longo do tempo?

---

<sup>31</sup> Óscar Lopes, num relato da sua experiência docente no contexto do Estado Novo, datado de 14 de março de 1975, comenta precisamente esta ideia. Segundo a entrevista disponibilizada nos arquivos da RTP, Óscar Lopes, sentado no jardim da Cordoaria, refere que, nesse tempo, os textos eram analisados com pouca liberdade, dando-se ênfase à exaltação do Estado e à análise literária sob o ponto de vista colonialista. (Cf. <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/oscar-lopes/> - Consultado em 28/03/2023).

<sup>32</sup> Os alunos com classificação final de liceu de 14 valores ou mais estavam dispensados da realização deste exame. Esta dispensa também se aplicava aos exames do quinto e sétimo ano, desde que os estudantes tivessem média de 14. Antes disto, chegou a ser exigida a média de 16 valores e não de 14.

O mesmo estudioso defende que, por esse mesmo motivo, no pós 25 de Abril, com todas as mudanças sociais e políticas ocorridas, não é de admirar que os exames tenham caído por terra, sendo, por largos anos, extintos. Surge, deste modo, uma ideologia educativa que defendia uma nova forma avaliativa, mais interna às instituições de ensino e adaptada ao contexto de cada turma. É, portanto, uma avaliação mais formadora e formativa, que tem em conta as motivações específicas dos discentes.

Evidentemente que, embora nem sempre justos, os exames constituem um mecanismo nivelador das aprendizagens e conferem alguma justiça ao ensino: note-se, muitas vezes, as discrepâncias existentes entre as notas internas dos alunos do ensino privado e cooperativo e as notas obtidas nos exames. Nesse sentido, os exames são, de facto, importantes. Por esse motivo, a ausência dos exames começou a dar aso a determinados pensamentos que, mais tarde, trariam consigo o reaparecimento dos exames. Um desses pensamentos é, por exemplo, o de Rogério Fernandes (1976: 12) citado por Matias Alves (2008: 61), que apresenta uma opinião dupla relativamente a este mecanismo avaliativo: por um lado, enquanto aluno do tempo do fascismo, considerava os exames uma forma de opressão, sendo “uma das peças do sistema”; por outro lado, o mesmo teórico, logo a seguir, coloca em questão “a condenação pura e simples dos exames e denunciava a defesa da avaliação contínua, do trabalho de grupo e da nota igual para todos” (Alves, *ibidem*).

A questão dos exames e, ampliadamente, a da avaliação têm desfechado com frequência entre nós em posições meramente demagógicas. Condenam-se os exames por serem falhos de objectividade e logo se recorre à chamada “avaliação contínua”, como se ela fosse o raio-X miraculoso que tudo torna transparente. Condenam-se os exames por constituírem um instrumento ao serviço da meritocracia e lá vão eles por água abaixo, substituídos por “avaliações de grupo”, de onde toda a gente sai com a mesma nota (...). (Fernandes, 1976: 12).

Ora, este pensamento, ao mesmo tempo a favor e contra, é perfeitamente compreensível. De facto, os exames têm milénios de existência e se são mantidos até agora em muitos países (não obstante já terem caído noutros), é porque realmente não há como os substituir objetivamente. Como escreveu Fernandes, na educação, não há

raio-X possível nem forma de se avaliar que seja ao mesmo tempo objetiva e que tenha em conta o contexto específico de cada aluno, de cada turma e de cada escola. Contudo, do ponto de vista social, a não existência de exames nacionais também pode ser encarada de duas formas: por um lado, facilitou o acesso ao ensino e permitiu que muitos estudantes alcançassem níveis de escolaridade bastante superiores (o que, no Estado Novo, era muito mais difícil); por outro lado, proliferou a ideia de que havia “um défice da regulação e do controlo da qualidade do ensino e das aprendizagens” (Alves, 2008: 62). Não havendo soluções “miraculosas”, estas dúvidas levaram a uma descrença no sistema de educação, motivo pelo qual se voltou a implementar os exames nacionais em 1989. Comumente designada por “Reforma de 1989” e associada ao Ministro da Educação da altura, Roberto Carneiro, foi um processo iniciado em 1986, aquando da criação da Comissão de Reforma.

O Exame Nacional, encarado como instrumento de avaliação externa, remonta aos finais da década de 80 (em Portugal, a 1989), tendo sido disseminado um pouco por toda a Europa. No caso específico de Portugal, embora já existentes, ainda que de outras formas, no Estado Novo e nas décadas de 80 e 90, são reintroduzidos, mais ou menos como os conhecemos hoje, no virar do milénio, servindo como instrumento de supervisão de escolas e do próprio Sistema Educativo. Da forma como os conhecemos hoje, remontam ao início do milénio, sendo, inclusivamente, disponibilizado o seu acervo desde essa altura. Em 2005, passam a contar para efeitos de progressão escolar dos alunos, nomeadamente, os do Ensino Secundário (Comissão Europeia: 2010). Segundo a mesma fonte, o principal objetivo dos Exames Nacionais foi o de instaurar um método de avaliação normalizado, com impacto significativo no percurso dos estudantes.

Num passado recente e até hoje, a função dos exames é múltipla: conclusão do Ensino Secundário; acesso ao ensino superior; regulamentação do sistema de ensino-aprendizagem. Estando sob a tutela do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, I.P.), existe um grande acervo das variadas provas, disponíveis para consulta pública: exames do 4.º ano (Língua Portuguesa e Matemática), desde 2013; exames do 9.º (Português e

Matemática), desde 2005; exames do 11.º e do 12.º (das variadas disciplinas), desde 1997 (na maioria dos casos) e provas de aferição do Ensino Básico, desde 2016.

Concluindo, tendo-se alastrado, gradualmente, um pouco por toda a Europa, os Exames Nacionais, no contexto específico português ocupam, atualmente, grande parte da atenção da comunidade educativa: de alunos a professores, de pais e encarregados de educação a teóricos e especialistas em docimologia, que apresentam opiniões controversas relativamente à manutenção dos exames. Tendo uma grande importância no percurso de vida de cada aluno, os exames são fonte de ansiedade e de *stress*, pois, na maioria dos casos, a classificação obtida nestas provas determina o prosseguimento de estudos na área pretendida. Sente-se, então, que os exames, embora necessários, também apresentam vários contras, nomeadamente a descúria das disciplinas que não são alvo desta avaliação ou de outros saberes muito importantes nos dias de hoje, como a criatividade, o pensamento crítico ou a resolução de problemas complexos.

### **2.3. O processo de construção de um exame**

Ano após ano, é muito frequente ouvir-se críticas aos exames nacionais quase “à boca da urna”, quer da sociedade em geral, quer dos *media*, sobre a forma como são realizados, as suas metodologias e os critérios de correção. Algumas, é certo, mais exageradas do que outras. Essa polémica tem sido alimentada, inclusive, por especialistas e até por membros do próprio Conselho Diretivo do IAVE, I.P.<sup>33</sup> A esse respeito, afigura-se importante entender como é construída uma prova externa.

João Paulo Leal<sup>34</sup> refere que os exames nacionais são vistos, por uns, como uma forma de aferir o nível atingido pelos alunos e, por outros, como uma condicionante ao sistema de educação (e até à própria aprendizagem) (2019: 18).

---

<sup>33</sup> Leia-se, a este propósito, a resposta de Hélder Sousa (cf. <https://observador.pt/opiniao/as-opinioes-e-os-factos-a-proposito-dos-exames-nacionais/>, publicada em 16/06/2017) ao artigo de Alexandre Homem Cristo (cf. <https://observador.pt/especiais/os-tres-problemas-dos-exames-nacionais/#title-0>, publicado em 30/05/2017).

<sup>34</sup> Presidente do Conselho Científico do IAVE, I.P. (Instituto de Avaliação Educativa) entre 2013-2017.

Passando de governo em governo, a “batata quente” sobre esta polémica ainda continua atual: segundo o mesmo autor, no meio desta controvérsia toda, esquece-se da pergunta para a qual não há resposta: *qual é o objetivo destas provas?* Leal defende que é precisamente a partir desta questão que se constroem os exames. Dentro do processo de construção das provas externas, J. P. Leal apresenta as diferenças entre a construção de uma prova de aferição e a construção de um exame, a saber:

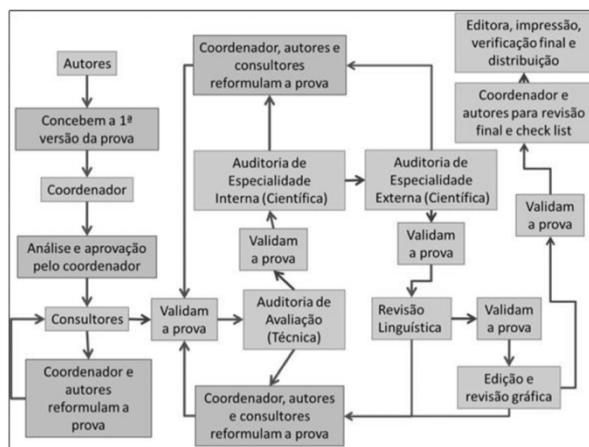
É muito diferente construir uma prova em que se pretende ajudar um aluno a descobrir as suas fraquezas e como as superar (como se diz pretender com as provas de aferição) ou uma prova que pretende ordenar os alunos para acederem a um determinado fim (como se faz com as notas dos exames nacionais para ordenar os alunos no acesso ao ensino superior). (2019: 18).

Segundo o mesmo artigo, publicado na *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, a conceção de um exame ou prova

(...) passa por muitos especialistas que a constroem e validam nas suas várias vertentes (pedagógica, científica, linguística, gráfica) existindo vários ciclos de retroalimentação. Devido a este processo, que é complexo e onde intervêm especialistas do IAVE mas também professores destacados para fazer as provas e associações de professores e sociedades profissionais, e que para cada prova envolve entre 20 a 30 pessoas nas várias vertentes acima descritas não é possível preparar uma prova em menos de 14 a 20 dias de trabalho efectivo. No final há ainda que proceder à impressão das mesmas e à sua distribuição no dia das provas pelas forças de segurança (PSP e GNR) por todas as escolas. (2019: 19)

A este respeito, observe-se o seguinte esquema que apresenta o processo de construção de uma prova.

Figura 1 – Esquema geral de fluxo de construção de uma prova nacional (Leal, 2019: 20)



Todos os anos, o Instituto de Avaliação prepara cerca de 30 provas nacionais diferentes, em áreas que vão das línguas e humanidades às ciências e às artes. Para este processo, contribuem centenas de professores que auxiliam no esclarecimento de dúvidas que surjam, incluindo no dia das provas, dando todo o apoio necessário, na escola ou à distância, para o bom desempenho dos alunos e de forma a “assegurar uma padronização adequada das classificações.” (2019: 19). A realização destas provas constitui uma das maiores operações realizadas, anualmente, na educação.

### 2.3.1. Os pequenos grandes detalhes dos exames: das cotações à formulação das questões

Seguindo o contributo dado por Leal com a publicação do referido artigo, o investigador defende que a credibilidade dos exames reside, precisamente, nos pequenos detalhes. De todos os detalhes possíveis, o autor elege dois: a forma como se atribuem as cotações às questões mediante o grau da sua dificuldade (à partida, a cotação da questão vai aumentando conforme o grau da sua dificuldade) e de que forma são formuladas as questões de exame (muitas das vezes, a formulação das perguntas determina o (in)sucesso das respostas dos alunos). É precisamente sobre isso que versarão as próximas secções.

### 2.3.1.1. A importância das cotações

As cotações atribuídas a cada questão devem ter em consideração o que se pretende aferir com cada prova: a) saber se os alunos aprenderam o fundamental (por exemplo, com as provas que averiguam as aprendizagens no final do Ensino Básico, através das quais se consegue perceber o nível de entendimento dos alunos sobre o programa); b) seriar os alunos estabelecendo uma gradação entre eles (como acontece com os exames do Ensino Secundário que numeram, numa escala decrescente, os alunos cujos, mediante a nota, entram ou não em determinado curso). Segundo o mesmo pedagogo, no caso a), faz mais sentido atribuir uma cotação mais elevada às perguntas que refletem o conhecimento mais básico e que é fundamental os alunos saberem; no caso b), faz mais sentido dar maior pontuação às perguntas difíceis e que permitem distinguir os alunos entre si, seriando-os eficientemente.

Através da apresentação de casos hipotéticos, Leal (2019) evidencia que, mudando apenas a distribuição da cotação, a prova passa de uma média negativa para uma média positiva:

Poderíamos ainda pensar em distribuir a cotação dos vários itens valorizando em especial os mais acessíveis, seguindo uma razão inversa com a dificuldade (...). A mesma prova real, os mesmos alunos reais, apenas se mudou a distribuição das cotações, o que mostra que os valores atribuídos às cotações (...) podem ter um efeito importante nos resultados médios das provas. (Leal, 2019: 22)

**Tabela 1 – Cenários aplicáveis à prova fictícia (Leal, 2019: 21)**

Cenário A		Cenário B		Cenário C		Cenário D	
Cotação	Total de pontos para cada grau de perguntas	Cotação	Total de pontos para cada grau de perguntas	Cotação	Total de pontos para cada grau de perguntas	Cotação	Total de pontos para cada grau de perguntas
3	21	4	28	5	35	5,5	37,5
4	24	5	30	5	30	5,25	31,5
5	20	5,5	22	5	20	5	20
10	20	6,5	13	5	10	4	8
15	15	7	7	5	5	3	3
Resultado médio da prova	44,7%	Resultado médio da prova	52,5 %	Resultado médio da prova	56,5 %	Resultado médio da prova	58,8 %

Analisando a tabela, verifica-se que, apenas com a alteração da cotação atribuída às várias questões, o mesmo aluno pode passar de um resultado negativo (44,7%) para um resultado positivo que, começando nos 52,5%, pode mesmo chegar aos 58,8%. Normalmente, o procedimento dos docentes é atribuir maior pontuação às questões de



maior dificuldade (como espelha o cenário A da Tabela 1), contudo, se a distribuição da pontuação fosse repensada, a mesma prova poderia levar a que o aluno alcançasse uma classificação positiva (cenários B, C e D).

### **2.3.1.2. O modo como se formulam as questões**

Sendo os exames uma prática de avaliação externa realizada anualmente, é natural que exista já um grande acervo de provas para consulta, tal como foi apresentado anteriormente. Através de uma rápida leitura de exames de anos anteriores, podem constatar-se algumas similitudes entre o modo de perguntar em cada domínio da língua.

Considerem-se os enunciados (Grupo I, partes A e B) dos exames de Português do Ensino Secundário (639)<sup>35</sup> do ano anterior à implementação do PIA (2019):

#### **1.ª Fase**

- i. Nas três primeiras estrofes, o sujeito poético descreve um lugar idealizado. Apresente duas características desse espaço e exemplifique cada uma delas com uma transcrição pertinente.
- ii. Explique o conteúdo dos versos 3 e 4 e relacione-o com a temática pessoal em evidência no poema.
- iii. Explícite dois sentidos das anáforas e das suas variantes (versos 1, 5, 9, 13, 17 e 19), tendo em conta o desenvolvimento temático do poema.
- iv. “Os Autores comumente condenam esta condição dos peixes, e a deitam à pouca docilidade ou demasiada bruteza; mas eu sou de mui diferente opinião.” (linhas 9 e 10).  
Justifique a opinião de Vieira relativamente aos peixes, tendo em conta a comparação entre o comportamento dos peixes e o dos outros animais (linhas 1 a 12).
- v. “Peixes! Quanto mais longe dos homens, tanto melhor; trato e familiaridade com eles, Deus vos livre!” (linhas 12 e 13).

---

<sup>35</sup> Disponível em: <https://iave.pt/provas-e-exames/arquivo/arquivo-provas-e-exames-finais-nacionais-es/?ano=2019> (Consultado em 31/03/2023).

Comprove a pertinência dos exemplos apresentados por Vieira (linhas 14 a 21) para fundamentar este conselho dado aos peixes.

## 2.ª Fase

- i. Explícite dois aspetos que evidenciam o contraste entre o mundo das mulheres e o mundo dos homens, tal como nos é apresentado ao longo do texto.
- ii. No terceiro parágrafo, o narrador descreve comportamentos do pai que indiciam duas diferentes formas de reação à “ordem de batalha de cada dia” (linhas 9 e 10). Identifique e justifique essas diferentes formas de reação.
- iii. Relacione a reflexão do narrador, presente no último parágrafo do texto, com o sentido da metáfora “teia tecida pela aranha infernal da rotina” (linhas 12 e 13).
- iv. Explícite as estratégias argumentativas utilizadas por Baco (estâncias 27 e 28) para convencer Neptuno, Oceano e os outros deuses marinhos a serem seus aliados.
- v. Apresente dois aspetos distintos que, na estância 29, evidenciem a mitificação do herói, fundamentando cada um deles com uma transcrição pertinente.

Com a análise desta pequena amostra, pode estabelecer-se muitas afinidades no modo como se colocam as perguntas: desde os verbos de instrução, ou verbos comando (*apresente* ocorre duas vezes; *relacione* ocorre duas vezes; *explícite* ocorre três vezes; *justifique* ocorre duas vezes), à inclusão de citações para serem comentadas e, ainda, o auxílio na localização da informação no texto (indicação das linhas ou dos versos). As questões são, assim, padronizadas e os alunos já se encontram minimamente familiarizados com o “modo de perguntar” típico dos exames, uma vez que, em aula, os docentes preparam, a longo prazo, a realização do exame nacional, replicando o modelo de questionários das provas de exame e incluindo, muitas das vezes, partes de exames nacionais nos próprios testes de avaliação. Nesse sentido, e lembrando a pergunta de partida deste projeto de investigação-ação, afigura-se, de facto, importante utilizar-se nas aulas (independentemente da disciplina) modelos de questionários das provas de exame (pelo menos, enquanto estas provas tiverem um grande peso no futuro dos alunos; se o panorama mudar, crê-se que a pertinência reduzirá).

Como se verifica, e segundo Leal (2019: 22), para muitos itens existe “uma reprodutibilidade inter-anual muito marcada que é independente dos alunos, dos

enunciados e mesmo dos classificadores.” O mesmo autor defende que, tendo em conta a quantidade de exames já realizados, é possível antever-se, com facilidade, qual a percentagem de acerto numa determinada pergunta sobre um determinado tema. Dando, como exemplo, o caso das disciplinas de Português e de Matemática (outrora com exame obrigatório para conclusão do Ensino Secundário), refere que, quantos mais alunos se propuserem a determinado exame, maior será a capacidade de se prever os resultados. No concreto caso do Português, o sucesso das respostas pode depender do modo como a pergunta é feita. Leia-se o seguinte exemplo:

Pequenas alterações [de sintaxe] (p. ex. mudar o verbo do condicional para a negativa) provocam uma alteração dramática na percentagem de acerto. Esta alteração pode ter repercussão significativa na nota média final de uma prova. Apenas como exemplo, considere-se de novo o cenário A [cf. Tabela 1] da prova hipotética onde o valor médio da prova era 44,7%. Considere-se ainda que nessa prova hipotética duas das questões existentes no grau de dificuldade médio seriam as que estão apresentadas nas linhas 1 e 3 [cf. Tabela 2] com percentagens de acerto de 12 e 7% respectivamente. Se se mudar apenas essas duas questões para as apresentadas nas linhas 2 e 4 da mesma tabela (com percentagens de acerto de 71 e 73%, respectivamente), o efeito desta mudança, aparentemente subtil, faz o valor médio da prova passar para 51,0%. Uma pequena mudança, um grande efeito. (2019: 23).

**Tabela 2 – Itens de provas de Português (Leal, 2019: 23)**

<b>Sintaxe</b>	<b>Ano</b>	<b>Resultado</b>
Utilizar um pronome pessoal em adjacência verbal com verbo no condicional	2011	12%
Utilizar um pronome pessoal em adjacência verbal com verbo na negativa	2011	71%
Utilizar um pronome pessoal em adjacência verbal com verbo no futuro	2014	7%
Utilizar um pronome pessoal em adjacência verbal (complemento direto)	2014	73%

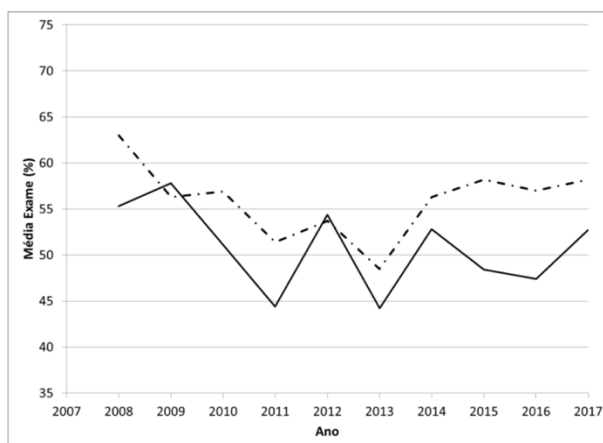
Importa reter, do exposto, que elaborar provas de avaliação externa é um procedimento demorado, complexo e muito sério. Para que se consiga a credibilidade almejada, é necessário que todos os intervenientes do processo estejam em pleno acordo e que coloquem de lado os egos, uma vez que a educação não está ao serviço de *maneirismos* individuais. Como se referiu anteriormente, João Paulo Leal defende que pequenas alterações nas cotações e no modo como se pergunta podem ter efeitos muito grandes nas notas de uma prova (facto comprovado acima). Esta informação é útil não só para

quem elabora as provas de avaliação externa, mas também para os docentes que, no seu dia a dia, têm de, frequentemente, elaborar provas. Se se identificar melhor qual o objetivo da prova, será mais simples saber como distribuir a cotação.

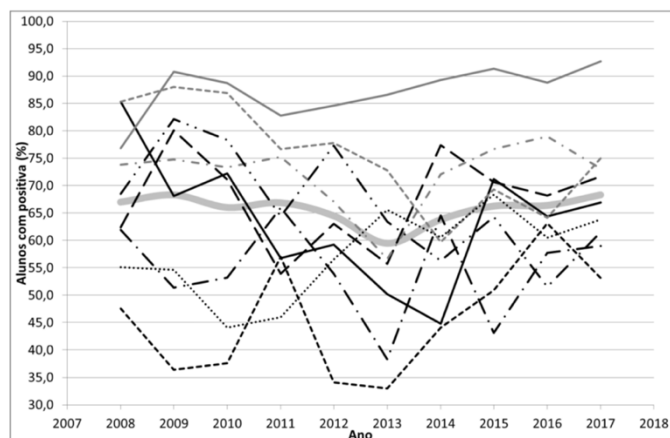
#### 2.4. O que dizem os resultados dos exames?

Leal (2019: 24) refere que sempre se colocou a dúvida se os exames contribuem para a melhoria do aproveitamento e da proficiência dos alunos, isto é, “a existência de provas contribui de algum modo para uma melhoria do nível de conhecimentos?”. Aparentemente, analisando-se os resultados dos exames ao longo dos anos, não se consegue achar essa correlação. Veja-se a representação das médias dos exames nos gráficos seguintes.

**Figura 2 – Notas das provas de Matemática (—) e Português (- · - ·) no final do Ensino Básico (Leal, 2019: 24)**



**Figura 3 – Percentagem de alunos com positiva no final do Ensino Secundário nas provas de Matemática A (—); Português (— —), Biologia e Geologia (- · - · - ·), Desenho A (— em cinza), Economia A (- - - - em cinza), Física e Química A (- - - -), Geografia A (- · - · - · em cinza), Geometria Descritiva A (· · · · · ·), História A (- · - · - ·) e média de todos os exames (linha grossa em cinza claro) (Leal, 2019: 25)**



Na Figura 2, pode ver-se a representação dos resultados médios das provas de final de 3.º Ciclo à disciplina de Matemática (92) e de Português (91); na Figura 3, observa-se a percentagem de alunos com positiva aos vários exames do Ensino Secundário, para o decénio de 2007 a 2017 (como se constata, quer no caso do 3.º Ciclo, quer no caso do Ensino Secundário, não há linha de leitura possível para os resultados: as notas baixam ou sobem sem nenhuma tendência aparente; excetua-se, contudo, o caso de Desenho A). Leal (2019) analisa os resultados referindo que as notas das várias provas sobem ou descem de modo mais ou menos aleatório, havendo, contudo, um predomínio entre a linha dos 40% e dos 60%. Aliás, a própria linha que reflete a média das notas (linha cinza com traço grosso e arredondado) também não reflete uma tendência clara. Se há algo a notar é que, com o passar dos anos, o valor médio das disciplinas de Português (91) e de Matemática (92) se aproxima cada vez mais dos 55% (valor que está nas imediações da positiva). No que concerne aos exames de secundário, também não se observa nenhuma evolução merecedora de análise, notando-se, à semelhança do 3.º Ciclo, um aproximar do linear dos 60%.

O aproximar das notas pode ser justificado, do ponto de vista do ex-Presidente do Conselho Científico do IAVE, I.P., pela construção das provas cada vez mais adaptadas ao nível dos alunos, mas também pelos próprios alunos se adaptarem cada vez mais aos questionários das provas de exame. Além disso, a diminuição da dispersão das notas das várias disciplinas pode, ainda, ser justificada pelo facto de os docentes cada vez mais (especialmente no Ensino Secundário) preparem os seus alunos nas aulas para a

realização dos exames (aliás, as próprias escolas disponibilizam apoios de preparação para os exames). Tendo em conta que todo o processo de ensino-aprendizagem se foca na preparação dos alunos para a realização dos exames finais, até que ponto se podem analisar os resultados como indicador fiável da melhoria/ pioria do nível de proficiência dos estudantes? Talvez a resposta a esta questão possa estar na análise dos resultados dos estudos internacionais em que Portugal participa. Veja-se a próxima secção, onde se fará uma breve revisão da literatura sobre “o que dizem” os resultados do projeto PISA. Além disso, considerando-se que os dados eram fiáveis, que credibilidade confeririam ao sistema educativo, sendo que, ano após ano, várias disciplinas alvo desta prova apresentam médias e medianas negativas? Estarão os alunos a concluir o Ensino Secundário sem terem adquirido o conhecimento mínimo indispensável?

Exemplificando-se com o caso de Português (cf. Figura 2), observa-se que os resultados ficam sempre no limiar da positiva. Mas a situação ainda piora, na perspetiva de Homem Cristo: muitos alunos terminam as disciplinas centrais do currículo escolar português com classificação negativa. Por outras palavras, os alunos terminam o ensino obrigatório com um nível de proficiência às várias disciplinas muito abaixo do que é esperado. Lembrando o *exórdio* do *Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira, Alexandre Homem Cristo (2017) escreve que “ou os alunos são realmente muito fracos, ou as escolas não estão a cumprir o seu trabalho, ou os programas das disciplinas estão desajustados, ou os exames nacionais não estão a medir adequadamente as aprendizagens”. São múltiplas variáveis a considerar.

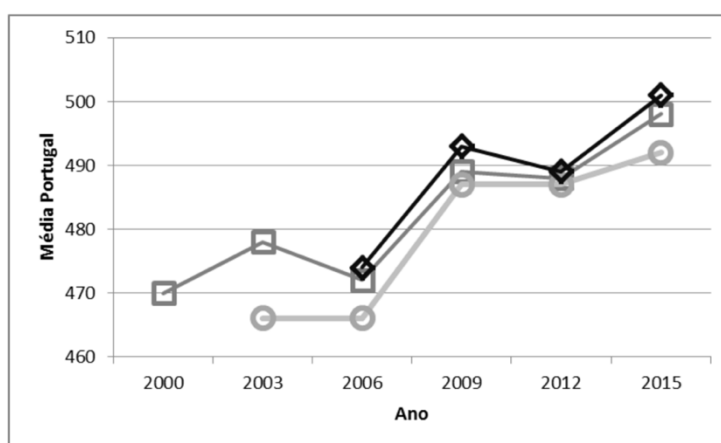
#### **2.4.1. O que dizem os resultados do PISA?**

Do ponto de vista da fiabilidade da análise da melhoria/ pioria dos resultados dos alunos, os exames internacionais afiguram-se mais isentos, uma vez que são elaborados com objetivos diferentes e não têm, ao contrário dos nacionais, uma preparação intensiva ao longo de cada ciclo de ensino. Avaliando os conhecimentos de um modo distinto dos exames nacionais, colocam a tónica na avaliação da “aquisição de competências e na sua aplicação à vida” (Leal, 2019: 26). Portugal participa em alguns projetos

internacionais como é o caso do PISA<sup>36</sup> (*Programme for International Students Assessment*), desenvolvido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), e que tem, por objetivo, avaliar a preparação dos alunos da faixa etária dos 15 anos (*mutatis mutandis*, 10.º ano de escolaridade) para os desafios da vida quotidiana, ao nível<sup>37</sup> da Leitura, das Ciências e da Matemática.

Analisando os resultados obtidos nesta prova externa internacional entre 2000 e 2015 (cf. Figura 4), percebe-se que, na globalidade, os resultados têm vindo a melhorar.

**Figura 4 – Resultados dos alunos portugueses no PISA; Leitura (Quadrado); Matemática (Círculo) e Ciências (Losango) (Leal, 2019: 27)**



O relatório de 2015 dos resultados do PISA<sup>38</sup> revela que os resultados dos estudantes portugueses são, na generalidade, superiores aos da média internacional (a média da Leitura localiza-se nos 461; a das Ciências nos 466; e a da Matemática nos 461) situando-os em posição superior à média da OCDE nas Ciências e na Leitura, e em níveis comparáveis na área da Matemática. Este facto justifica-se por uma subida da média dos resultados de Portugal, mas também pela descida dos resultados médios dos países pertencentes à organização. Considerando-se esta análise, pode, realmente, dizer-se que o desempenho dos discentes portugueses, neste milénio, tem vindo a melhorar

---

<sup>36</sup> Portugal participa neste projeto desde 2000.

<sup>37</sup> Desde 2015, o PISA começou a integrar uma vertente sobre literacia financeira. Contudo, em Portugal, esse ramo ainda não foi aplicado.

<sup>38</sup> Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> (Consultado em 02/04/2023).

significativamente.<sup>39</sup> Terá, porventura, essa melhoria uma ligação direta com a existência de exames nacionais? Não há uma correlação evidente, até porque os resultados dos exames nacionais vão em direção contrária, apresentando resultados pouco satisfatórios.

Uma das preocupações dos relatórios do PISA é procurar, precisamente, os fatores que podem ter uma relação direta com o sucesso dos alunos. De todos os fatores possíveis e já identificados pela literatura, a origem social surge a encabeçar a lista. Segundo o referido relatório, em Portugal, há um impacto da origem social na questão do aproveitamento escolar superior aos restantes países da OCDE, mas é também por terras lusas que há um maior número de alunos *resilientes*, isto é, que conseguem alcançar bons resultados, mesmo sendo oriundos de meios mais desfavorecidos (a escola, para muitos deles, acaba por ser um refúgio e uma alavanca para tentarem inverter o paradigma a que, socialmente, estariam votados: a educação contrária, indubitavelmente, o meio e a hereditariedade). A educação dos pais, e em especial das mães, é um dos aspetos que mais interfere nos resultados escolares.

Sobre as referidas discrepâncias, Homem Cristo refere que há algo nos exames que necessita de ser repensado, tendo em conta o fosso existente entre os resultados da avaliação externa nacional e os resultados da avaliação externa internacional. Veja-se, mais detalhadamente, a análise desta questão na próxima secção.

#### **2.4.2. Como relacionar os resultados?**

Os relatórios do PISA apontam, como se viu, para sucessivas melhorias ao longo dos anos (e que, na opinião de Homem Cristo, existem comprovadamente). Contudo, relacionando-se uns e outros resultados verifica-se que, à escala nacional, não se pode constatar essa linha ascendente, aliás, as notas, variando, contudo, de ano para ano, persistem em continuar muito baixas. Desse modo, os exames nacionais não indicam nenhuma tendência da melhoria identificada no PISA, pelo que se pode deduzir que: “os alunos não são assim tão fracos, que as escolas estão a cumprir o seu trabalho e que, à

---

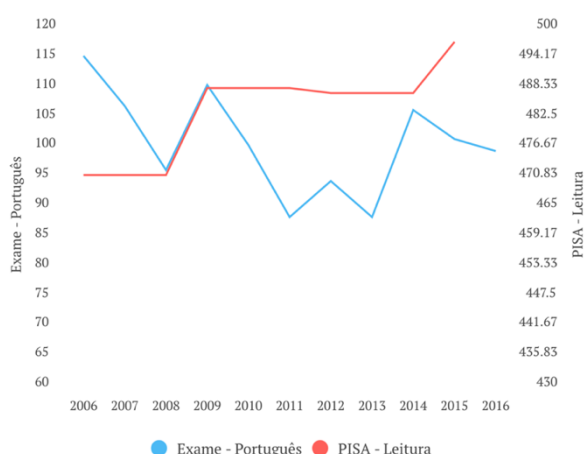
<sup>39</sup> Crê-se que, com a pandemia e os sucessivos confinamentos, possa vir a existir um retrocesso deste crescimento.



partida, o currículo estará adequado às necessidades dos alunos, pois serviu de base para a melhoria espelhada nas avaliações internacionais”.<sup>40</sup> Seguindo a linha de pensamento do mesmo autor, resta apenas uma hipótese: há algo na adequação dos exames nacionais que necessita de ser repensado.

Diferenciando os objetivos de uma prova nacional dos objetivos de uma prova internacional, Cristo reforça a ideia de que, do ponto de vista metodológico, as suas comparações apresentam problemas e limites. Contudo, não é preciso pensar muito para se levantar algumas questões sobre estas divergências visíveis na média das classificações nacionais e internacionais (Figura 5).

**Figura 5 – Média das classificações finais dos exames nacionais, 1.ª fase de Português, entre 2006-2016 + Resultados de Portugal no PISA 2006-2015**



Fonte: IAVE, DGE/Júri Nacional de Exames, PISA/OCDE.

Embora conceptualizadas de formas distintas, estas duas avaliações (a nacional e a internacional) aferem os conhecimentos dos discentes em determinado momento escolar e em determinadas áreas curriculares (ainda que, nunca é demais reforçar, com abordagens e finalidades totalmente distintas). Como se viu, os resultados são, em tudo, díspares (veja-se a Figura 5 onde se contrastam as notas dos exames nacionais com as

<sup>40</sup> Texto disponível em: <https://observador.pt/especiais/os-tres-problemas-dos-exames-nacionais/#title-0> (Consultado em 02/04/2023).

notas obtidas no PISA) e, por esse motivo, Homem Cristo afirma que “se calhar, estamos perante a necessidade de rever a construção dos exames nacionais”.

Em conclusão, mantendo a linha de raciocínio do mesmo autor, os resultados dos exames nacionais apontam para um cenário pouco animador, mas que merece comentário, essencialmente, por levantar dois problemas: 1) existindo continuamente médias e medianas negativas nos exames nacionais, há a sugestão de que a maioria dos alunos acaba a escolaridade obrigatória sem saber o mínimo indispensável das várias disciplinas, isto é, que o sistema educativo falha redondamente; 2) não há explicação aparente para a divergência entre as classificações das avaliações internacionais e dos exames nacionais. A junção dos dois problemas resulta, na opinião do autor, em que há algo nos exames que está a falhar. Seja como for, *in dubio pro reo* até que haja uma solução “miraculosa”.

## **2.5. *In dubio pro reo***

Não havendo argumentos que os condenem totalmente nem argumentos que os ilibem, na totalidade, da polémica a que estão votados, procurar-se-á, neste subcapítulo, fazer uma revisão da literatura a favor e da literatura contra a existência dos exames nacionais. No final do julgamento, far-se-á a acareação das partes e tentar-se-á chegar a uma posição intermédia, sensata e o mais aceitável possível.

No panorama nacional, há dois nomes que alimentam toda esta controvérsia: Matias Alves, que elenca vários argumentos a favor e contra (d)os exames nacionais e Homem Cristo, autor bastante cético quanto à existência deste mecanismo de avaliação, pelo menos da forma como é apresentado. Para este pequeno estado da arte sobre a problemática, usar-se-ão, essencialmente, os ensaios dos dois autores, que se crê serem bastante elucidativos. Vejam-se uns e outros de seguida.

### **2.5.1. A defesa dos exames**

Nesta secção, serão referenciados os argumentos usados pela literatura em defesa dos exames nacionais. A este propósito, o verdadeiro álibi desta prática avaliativa é, sem dúvida, o facto de testar os conhecimentos em contexto de pressão, de superação de

obstáculos, de preparação para a vida (Alves, 2013: 166), parecendo estar em linha com o documento normativo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. De seguida, apresentam-se os argumentos normalmente usados para a liberação do réu, que parece andar de recurso em recurso (e opta-se, neste contexto, por os apresentar de forma neutra, não demarcando, de modo algum, uma opinião).

#### **i. Os exames são rigorosos e mensuráveis**

Ora, se os exames são mensuráveis, significa isso que podem ser avaliados com relativa rigorosidade. Sobre este argumento, é importante referir o que escreveu Landsheere (1979: 57) citado por Alves (2013: 166):

- 1.º As produções do aluno são pela sua própria natureza mensuráveis, quantificáveis.
- 2.º As diferenças que podemos encontrar entre as avaliações praticadas pelos examinadores são suscetíveis de ser reduzidas.

E se estes dois postulados forem falsos, a docimologia clássica cairá por terra.

Nesse sentido, os exames são, em suma, “um olhar externo” a salvo de qualquer tipo de subjetividade ou parcialidade que, aqui ou acolá, possa existir. Deste modo, conferem alguma objetividade ao juízo de valor sobre o mérito demonstrado pelos alunos.

#### **ii. Os exames são válidos**

Muito embora os exames apresentem vários contras, têm, também, alguns prós, nomeadamente a sua validade e credibilidade. Todos os anos, esta técnica avaliativa permite que milhares de alunos concluam os seus ciclos de estudo e ingressem noutros, sendo a forma mais generalizada de provar que se possui determinado tipo de conhecimentos. Além disso, outro fator muito importante é o de – embora não tenham grande importância para o exercício de uma vida profissional, pessoal e social ativa – os exames, ou a sua nota, refletirem o esforço pessoal de determinado indivíduo que investiu na preparação daquela prova.

Servindo, muitas vezes, para aceder a determinado curso superior ou a determinado emprego, os exames, como instrumento de triagem, conferem, ainda, equidade ao sistema de ingresso, pois, apesar de tudo, são mais justos do que “o favor pessoal, o

capital relacional e os conhecimentos que tendem a operar numa base de discricionariedade e de desigualdade de acesso” (Alves, 2013: 166).

Os exames promovem, assim, a igualdade de oportunidades, pois, sendo igual para todos, colocam os candidatos numa mesma linha de igualdade.

### **iii. Os exames preparam para a vida**

Os exames, sendo realizados com a formalidade que se lhes reconhece (fora do contexto de sala de aula, escoltados policialmente, realizados em datas específicas, corrigidos tendo por base critérios o mais rigorosos e fechados possível, entre outros) aumentam, inquestionavelmente, a ansiedade e o stress dos discentes. Contudo, a vida é feita de adversidades e, por isso, a exposição a estes fatores fortalece os alunos para o trabalho sob pressão (que, ao ritmo a que se vive atualmente, é cada vez mais exigido). Mantendo a mesma linha de raciocínio, Matias Alves (2013: 167) dialoga com Landsheere (1979: 62) quando o cita desta maneira:

Segundo os behavioristas, não se aprende uma conduta a não ser que efetivamente se realize. Parece pois desejável que, periodicamente, o estudante se veja obrigado a um esforço excecional, a concentrar a sua energia, a afrontar o ordálio dos exames, com todas as suas imperfeições, até mesmo as suas injustiças. Com efeito, a vida não lhe poupará semelhantes provas e é bom estar preparado para elas.

De mais a mais, a concorrência, a competição são traços fundamentais da nossa civilização. O exame e os concursos existem e é mesmo de desejar que se imponham e acentuem onde há mais candidatos que lugares ou empregos disponíveis; doutra forma o favoritismo sob todas as suas formas e a ineficácia que o acompanha teriam campo livre.

Realmente, nos dias de hoje, cada vez mais se trabalha em prol da competição e não da cooperação, ideia que a citação corrobora. E, escrutinando este trecho, Matias Alves (2013: 167) argumenta que:

Nesta citação misturam-se dois argumentos: criar resistência para a vida mediante o enfrentamento de um obstáculo e como forma de seleção para ocupar um lugar em que a oferta é menor do que a procura. Em relação ao primeiro, é fácil de conceber e até de ver outros dispositivos que criam resiliência para a vida. Basta, por exemplo, ter

presente as provas de Aptidão Profissional ou Tecnológica existentes no ensino secundário, que são, provavelmente, uma prova-obstáculo no mínimo com uma dificuldade equivalente a um exame escrito. (...)

Ora, analisando-se estas duas mais valias referidas por Alves, *apud* Landsheere, observa-se que, para o autor, as Provas de Aptidão Profissional (PAP), realizadas em substituição dos exames nacionais pelos alunos do Ensino Profissional (equivalente ao Ensino Secundário), estão ao nível de um exame no concernente à preparação para a vida e para a criação de resiliência em momentos de aperto. Neste campo, os exames seriam, talvez, facilmente substituídos. Contudo, no concernente à seleção e seriação de candidatos para determinada vaga (quer para cursos superiores, quer para empregos) não há método de “seleção mais congruente e mais adequado à função”, sendo, por isso, defendidos do ponto de vista social.

Em suma, os exames proporcionam, de facto, a criação de anticorpos para se lutar, no exercício da vida adulta, contra as adversidades/ problemas com que se depara.

#### **iv. Os exames nivelam os alunos**

*Examinar é pois, sobretudo, escalonar, estratificar, ordenar.*

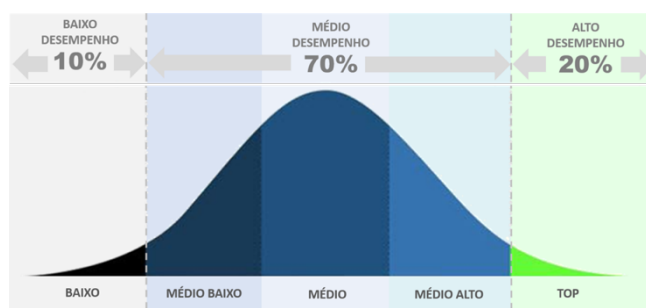
(Alves, 2013: 167)

Sendo realizados à escala nacional, em contextos iguais e dispendo do mesmo tempo e meios para a sua realização, o exame afigura-se, sem dúvida, um mecanismo nivelador dos resultados dos alunos, independentemente das suas origens ou da frequência do ensino privado (não é novo, como se sabe, surgirem notícias de alunos com médias internas altíssimas e que, no exame, obtêm resultados fracos: como se explica esta discrepância?). A esse respeito, Alves (2013: 167) defende que este instrumento de avaliação (e a escola em si) pode (e deve, sempre) ser entendido como uma “agência social de certificação e de distribuição de oportunidades de vida” e, por isso, “a escola tem de situar os alunos uns em relação aos outros”.

No contexto específico do ensino-aprendizagem, o ato de avaliar é “comparar em relação à norma e à média do grupo de alunos que prestam o mesmo exame” (Alves, 2013: 167-168). Assim, numa escala compreendida entre alguém que surge em primeiro

lugar e alguém que surge em último, existirão os que fazem parte do conjunto dos melhores, os que fazem parte do conjunto dos médios e os que fazem parte do conjunto dos fracos, espelhando o efeito da curva de Gauss. Como se observa pela Figura 6, a maior parte dos resultados situa-se no grupo intermédio (cerca de 70%). Na perspetiva de Alves, quanto mais perfeita for esta curva, mais eficaz e adequada terá sido a avaliação.

**Figura 6 – Curva de Gauss**



Fonte: <https://pt.linkedin.com/pulse/curva-forçada-avaliaçãogestão-de-desempenho-marcelo-boarin>

Em suma, sendo realizados por entidades externas e num mesmo contexto, de forma anónima, os exames têm o poder de nivelar os discentes uns face a outros (promovendo a justiça e a equidade), independentemente das suas origens, da frequência do ensino privado e de outros fatores que possam interferir – positiva ou negativamente – na sua avaliação.

**v. Os exames, exigindo um esforço de síntese, fortalecem a assimilação do conhecimento**

*(...) os exames obrigam a rever, sistematizar, organizar os conteúdos ensinados e supostamente aprendidos.*

(Alves, 2013: 167)

Sendo realizados no final de um ciclo de aprendizagem (no final do 3.º Ciclo do Ensino Básico ou no final do Ensino Secundário (dependendo das disciplinas, se são bienais ou trienais)) os exames “obrigam” os discentes a rever, resumir, sistematizar, cruzar informações e estabelecer nexos relacionais sobre toda a matéria aprendida ao longo desse ciclo de estudos, de forma a se prepararem minimamente para a realização da

prova. Além disso, este processo permite, também, exercitar e desenvolver a memória “que se sabe ser um operador importante na atividade humana” (*ibidem*).

Não se esquece, ainda, outro fator muito importante: na maioria dos estabelecimentos de ensino, são criados apoios complementares de preparação para a realização desta prova, o que, aliado às aulas, se afigura uma ótima forma de os alunos reverem toda a matéria, assimilando-a na memória de longo prazo e retirando, desses ensinamentos, preparação para a vida.

Em suma, o facto de os exames ainda terem, no sistema de ensino português, um grande peso na vida dos discentes, tende a inculcar a obrigação de um estudo mais regular, contínuo e sistemático, de forma a, a longo prazo, poderem realizar, com sucesso, os exames nacionais a que se candidatarão. Nesse sentido, os exames levam os discentes, ainda que se admita de forma forçada, a dedicarem-se mais aos estudos.

**vi. Os exames espelham a qualidade dos atores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem**

*Os resultados obtidos pelos alunos nos exames evidenciam de certo modo o trabalho realizado pelos professores e pelas escolas.*

(Alves, 2013: 168)

O trabalho de um bom professor, como se sabe, reflete-se na hora de avaliar os conhecimentos dos alunos, não só por conseguir transmitir o conhecimento que detém sobre os conteúdos lecionados, como também (e, talvez, acima de tudo) pela forma como cativa o jovem. Nesse sentido, os resultados obtidos no exame são reflexo indubitável do trabalho desenvolvido pelo docente ao longo do(s) ano(s) letivo(s). Claro que, a par desta ideia, se coloca o problema da constante mudança de docente, o que também pode interferir, negativamente, nos resultados obtidos.

Considerando-se, na opinião de Matias Alves, que os exames testam o que deve ser testado, considerando-se que os exames avaliam o que foi, efetivamente, ensinado, podem (e devem) ser encarados como um bom medidor de desempenho dos resultados dos atores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, isto é, dos professores e das próprias escolas. Neste sentido, os resultados dos exames devem ser analisados,

de forma a serem determinadas as causas do insucesso escolar e respectivas estratégias para o ultrapassar.

Em suma, os exames, do ponto de vista da sociedade, criam a convicção “de que o sistema de ensino é externamente controlado, e a sua ação é credível e merece confiança” (*ibidem*), até porque, como já foi exposto, o processo de elaboração de um exame é rigoroso, passa por várias fases e surge do entendimento de uma equipa especializada e multidisciplinar. Os exames são, pois, credíveis e os seus resultados, quando bons, conferem credibilidade ao trabalho de quem prepara os jovens para a sua realização.

#### **vii. Os exames fornecem boas informações aos professores**

Muito embora o professor já conheça, de antemão, os seus alunos, o exame pode ser (e é) um bom instrumento de recolha de *feedback*, servindo para o docente aferir o nível de proficiência em que o discente se encontra verdadeiramente. Embora impere o rigor da imparcialidade, o sistema avaliativo pode ser (e, na prática, é) permeabilizado por alguma parcialidade, uma vez que, por vezes, os professores atribuem determinadas notas fundamentadas pelas atitudes e valores (tende-se mais rapidamente a arredondar uma nota para a positiva de um aluno empenhado e cumpridor das regras de bom funcionamento da sala de aula do que a fazer o mesmo a um aluno perturbador). Desse ponto de vista, os exames conferem, com o rigor da imparcialidade, informação fidedigna ao docente sobre o verdadeiro conhecimento adquirido pelos seus discentes.

Além do exposto, urge acrescentar uma outra mais-valia: o exame “pode ajudar o professor a rever os seus métodos e melhorar as formas de ensinar” (Alves, 2013: 168) ou, se o sucesso for generalizado, consolidar as práticas já em uso.

Em suma, os exames são uma fonte de informação duplamente útil: por um lado, fornecem dados sobre os alunos; por outro, permitem ao docente reajustar as suas técnicas pedagógicas.

#### **viii. Os exames determinam o essencial do que é preciso ensinar e aprender**



Sendo reconhecida por toda a sociedade a formalidade que caracteriza a realização dos exames nacionais, é possível afirmar, com relativa certeza, que todo este processo cria pressão no sistema educativo: escolas, pais, alunos e professores trabalham, dia após dia, ano letivo atrás de ano letivo, com o objetivo de melhorar o desempenho dos jovens, sendo gradativamente cada vez mais exigentes, de modo a familiarizar os discentes com o que é suposto encontrarem em sede de exame.

Em suma, este argumento é usado, na ótica de Alves, para defender a lata aplicação dos exames aos vários níveis de ensino e às variadas disciplinas.

### **2.5.2. A acusação dos exames**

Homem Cristo refere que os exames suscitam muitos problemas de base, mas que ninguém tem a ousadia de questionar nem colocar em dúvida: “nem partidos, nem ministros, nem pais, nem escolas, nem universidades”. Na sua opinião, o silêncio que envolve esta problemática “esconde um dos maiores bloqueios do actual sistema educativo”.

Considerando que os exames nacionais definem o que os alunos devem aprender, considerando que os exames nacionais têm a responsabilidade de testar com fiabilidade as aprendizagens, afigura-se importante, neste passo do trabalho, sistematizar alguns dos seus principais problemas. Assim, analisam-se, de seguida, todos os “bloqueios” que os exames podem suscitar e já referenciados pela literatura.

#### **i. Os exames não têm em conta o contexto do processo de ensino-aprendizagem**

Matias Alves refere, a este propósito, que os exames nacionais, sendo padronizados e iguais para todos, pressupõem a existência de um programa prévio comum aos candidatos a exame de determinada disciplina (em teoria). Na prática, isto levanta logo um problema: o programa será cumprido da mesma forma para todos os alunos? Pode dar-se o caso de, em certos contextos, não se cumprir o programa tal como seria previsto (por ausência do docente; por atraso na matéria; por faltas contínuas dos estudantes). Como este modelo avaliativo não tem em conta o contexto específico de cada estudante, pode ser encarado, como referiu Landsheere (1979: 22) citado por Alves

(2013: 155), como uma “espécie de controlo de fabricação de verificação da conformidade com o molde, com o padrão”.

Resumidamente, os exames tal como existem, na opinião de Alves, não são para aferirem o que os alunos sabem e que pode ser útil para a sua vida presente e futura, mas sim para determinar o que os alunos não sabem. Não estará o processo a ser invertido?

## **ii. Os exames estão ao serviço da memorização**

Homem Cristo refere que os exames têm, por objetivo, medir apenas a memorização da informação, sendo um grande entrave ao sistema de ensino. Nos dias de hoje, deveria privilegiar-se outras competências (que o próprio Ministério da Educação preconiza) como o pensamento crítico, criatividade, capacidades analíticas, produção e desenvolvimento de ideias, articulação do conhecimento (o conhecimento só surge quando os discentes são capazes de estabelecer nexos relacionais entre os conteúdos lecionados; se o não conseguirem fazer, conclui-se que apenas os decoraram). As competências atrás elencadas são os alicerces do documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que define o “Perfil do Aluno para o século XXI”. Segundo este documento normativo, no momento da conclusão da escolaridade obrigatória, isto é, no final do 12.º ano, os alunos deverão ter adquirido competências úteis para o exercício de uma vida ativa (resolução de problemas, capacidade de decisão, comunicação, colaboração, literacia no uso da informação, responsabilidade pessoal, entre outras). Sendo assim, a questão que se coloca é a seguinte: são, de alguma forma, estas competências avaliadas nos exames nacionais? Homem Cristo responde taxativamente que não, uma vez que estas provas valorizam maioritariamente a memorização (claro que nem em todas as disciplinas isto será possível: não se consegue memorizar conhecimentos da área da Geometria Descritiva: ou o aluno sabe, ou não sabe; contudo, no caso de História, Filosofia ou, até, Português, os conteúdos, na sua maioria, podem ser memorizados).

Além disso, os exames, estando ao serviço da memorização, potenciam um choque de realidade na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: os discentes

concluem o 12.º ano habituados a memorizar respostas e, quando se deparam com a complexidade exigida por um curso superior, entram em colapso, pois não têm a capacidade de decorar tudo o que é necessário. Nesse sentido, terão de aprender sozinhos um novo método de estudo, que privilegiará o raciocínio, o conhecimento e a criação de nexos relacionais entre os conteúdos aprendidos.

Em síntese, é possível afirmar-se, segundo alguns especialistas, que os exames, da forma como são concebidos hoje em dia, valorizam mormente a memorização, “por vezes, quase em exclusivo”. (Homem Cristo, 2017). Sendo assim, encontram-se desfasados do que é preconizado pelos documentos orientadores (a aquisição de competências para o mundo contemporâneo, cada vez mais digital e de trabalho em rede) do ensino, constituindo, por si só, um *contrario sensu*.

### **iii. Os exames provocam ansiedade e stress**

Embora seja uma preparação para a vida, porque os discentes têm de ser, também, submetidos a situações de maior pressão e de ansiedade, é do conhecimento geral que, de facto, a formalidade destas provas é motivo (e pretexto?) para muito stress. A tudo isto acresce o facto de os exames serem determinantes para o percurso de vida de um aluno, abrindo ou fechando portas, como referiu Matias Alves. Desempenhando no sistema escolar português o papel de “veredito final” é natural que aumente a pressão dos alunos aquando da sua realização (mas antes também). Do ponto de vista da Psicologia, o desempenho dos discentes, nestas circunstâncias de tensão emocional, pode ser severamente ameaçado, não alcançando eles, muitas das vezes, os níveis pretendidos (e para os quais podem ter capacidade). Alves acrescenta, ainda, que, neste caso, “o exame visa não propriamente avaliar as aprendizagens – mesmo sendo de baixo nível cognitivo – mas testar a capacidade de resistência e de resiliência das pessoas face a um obstáculo” (2013: 156).

### **iv. Os exames promovem a desigualdade e a injustiça**

Como atrás já se referiu, no separador consagrado ao modo de elaboração de um exame, estas provas são realizadas pelo IAVE, I.P. e obedecem a critérios de padronização iguais para todos os alunos, independentemente do contexto onde se

encontra cada um. Nesse sentido, não são tidos em conta os contextos espaciais, temporais e situacionais de cada aluno, de cada turma, de cada escola, de cada região e, por si só, já é uma legitimação da desigualdade e da injustiça.

Alves referencia que a comparação de resultados das provas a partir de 1996 permite concluir que os alunos do interior do país e das ilhas têm, por norma, resultados inferiores aos restantes, o que acaba por confirmar a tese supracitada. Efetivamente, exigindo o mesmo a todos os alunos, não é possível ter-se em conta “as condições de ensino e de aprendizagem, dos contextos familiares e socioeconómicos” (Alves, 2013: 156) dos alunos.

Citando Landsheere (1976: 26), Matias Alves (2013: 156) demonstra que, aliada à injustiça já descrita, acresce-se uma outra: a “grande variabilidade das classificações atribuídas ao mesmo teste em função do lugar em que nasceu e estudou”. Leia-se, a este respeito, o exemplo seguinte baseado na investigação de Landsheere:

Cinco professores do mesmo ramo corrigiram e classificaram independentemente cem provas escritas provenientes duma mesma escola secundária. Em seguida escolheram-se quinze exemplares todos com a nota “bom”. Para a nova correção, foram distribuídas a quatro outros professores. Estes adotaram espontaneamente novas exigências. Só em cerca de metade dos casos, a nota continuou “bom”.

Conclui-se, então, que, mesmo tendo critérios de classificação o mais objetivos possível, as classificações variam de corretor para corretor instituindo a injustiça e a desigualdade.

#### **v. Os exames apresentam fossos entre o ensinado, o aprendido e o examinado**

Alves (2013: 157-158) refere, sustentado pela teoria de Landsheere (1976: 31), que “o exame deve ser o reflexo do ensino feito”, sendo, por isso, intolerável o caso que se apresenta:

Imaginemos que um professor de educação física, em vez de levar os alunos à piscina, tivesse passado o ano a dissertar sobre natação. Claro que seria inadmissível que as notas de exame fossem atribuídas de acordo com os resultados natatórios...porque só obteriam êxito os que tivessem aprendido a nadar fora do curso.

De forma a comprovar o exposto, o investigador Matias Alves recorre a um exemplo prático e muito ilustrativo do que acontece: no seu estudo intitulado *Exames: Mitos e Realidades*, o referido autor cita a contestação realizada pela Escola Secundária de Gondomar a propósito do exame de 9.º de Língua Portuguesa de 2006, na altura, ao GAVE. Veja-se o essencial sobre essa exposição:<sup>41</sup>

(...) Esta prova, embora possa estar alinhada com a investigação didática de ponta na linha da interpretação/ compreensão e produção escritas, apresenta-se genericamente descontextualizada face às especificidades e condições de ensino-aprendizagem bem como a múltiplas dimensões contempladas numa avaliação interna contínua e predominantemente formativa. (...)

Por fim, o fechamento dos critérios de correção, não admitindo outros cenários de resposta e impondo classificações cegas, coloca graves problemas à dignidade profissional dos professores. É certo que a aplicação estrita de critérios serve o propósito louvável da fiabilidade e da equidade. Mas estes dois valores não podem ser superiores ao critério da verdade. E se o texto, a questão e a resposta do aluno forem congruentes e consistentes não são uns quaisquer critérios que devem obrigar os professores a agir contra a verdade e o que o conhecimento concreto evidencia. (...)

O que comprova, uma vez mais, a natureza tendencialmente inválida de um exame que só vem desprestigiar a instância que o elaborou, o validou, nomeadamente os seus autores e o sistema de avaliação externa centralizada. E, mais grave ainda, acaba por lançar o ónus da responsabilidade para as escolas e os professores que não terão ensinado como os autores das provas queriam, ainda que conscientes das implicações provocadas pelo exame. (...) (Alves, 2013: 158-159).

Para concluir:

Face ao exposto, os professores (...) recusam ser responsabilizados por situações exógenas à sua ação e maltratados por autores de exames que em nome da fiabilidade impõem a verdade canónica, oficial (mesmo que seja mentira) e a prática da injustiça.

---

<sup>41</sup> Documento elaborado pelo Departamento de Línguas Românicas da Escola Secundária de Gondomar e citado por Matias Alves no ensaio *Exames: Mitos e Realidades in Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (2013).

Surge, então, a resposta dada pelo GAVE ao referido documento elaborado por professores do Departamento de Línguas:

A prova de exame de Língua Portuguesa incide sobre as aprendizagens e competências do 3.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o artigo 41.º do Despacho Normativo n.º 1/2005, tendo como referentes o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, emitido pelo Departamento de Educação Básica, em Setembro de 2001, e o programa da disciplina de Língua portuguesa em vigor.

A sua elaboração obedeceu, escrupulosamente, a esta premissa, respeitando, integralmente, as orientações programáticas – onde são hierarquizados competências e conteúdos em termos de maior ou menor centralidade. (...)

É legítimo discordar das escolhas da equipa de autores, razão pela qual ficam (sempre) registadas as observações enviadas, para reflexão das equipas constituídas. Não é, contudo, legítimo pôr em causa a validade da prova com base nos argumentos apresentados – nem a seriedade de quem a concebeu. Aliás, registamos com agrado o reconhecimento de que a prova está “alinhada com a investigação didática de ponta na linha da interpretação/ compreensão e produção escritas”, podendo, por isso, constituir-se como modelo (...) para quem a queira adotar nos seus aspetos mais positivos.

Conclui-se, então, do ponto de vista do autor, que a preocupação do GAVE se baseia em produzir um exame “moderno”, assumindo-o como algo louvável, mas esquecendo-se do mais importante: o exame não pode deixar de ter o programa da disciplina e as práticas de ensino como referência (caso contrário, origina o fosso que dá título a este argumento). Não sendo cumprido este ponto de partida, o exame condiciona a prática docente, e abre uma rutura entre o ensinado, o aprendido e o examinado.

**vi. Os exames geram desacordo entre os avaliadores e, por isso, os resultados não são fiáveis**

Há largas décadas que a literatura já referenciou este problema. Piéron, em 1963, mostrou a divergência que existe nas correções de provas, especialmente nas questões de resposta aberta: atribuindo a mesma composição a 76 avaliadores diferentes (sendo todos de língua materna), numa escala classificatória de 0 a 20, houve classificações de

0 a 13 valores, tendo sido atribuído em maior número a classificação de 6 e 7 (34 dos 76 docentes). Efetivamente, este estudo de caso comprova a discrepância entre os critérios dos vários avaliadores. Tendo em conta este cenário, urge achar resposta para a questão colocada por Landsheere: “por quantos professores diferentes conviria avaliar o mesmo trabalho para estabilizar a nota?” Piéron, mencionado por Alves (2013: 161), dá a resposta (cf. Quadro 2).

**Quadro 2 – Número de classificadores para estabilizar a classificação de uma prova**

Disciplinas	Número de classificadores
Composição	78
Versão latina	19
Inglês	28
Matemática	13
Dissertação filosófica	127
Física	16

Como se observa no quadro, quanto maior for a subjetividade da matéria/ questão, maior será o número de avaliadores necessários para “estabilizar” a nota. Mesmo no caso da Física, uma ciência e, por isso, teoricamente, mais exata, seriam necessários 16 professores para encontrarem o consenso de uma nota justa. No caso da Composição, que será a disciplina mencionada no quadro mais aproximada do Português, seriam necessários 78 professores para se conseguir atribuir uma nota o mais justa possível. Contudo, como se sabe, os exames são corrigidos por um só docente que, sendo humano, poderá atribuir mais ou menos cotação tendo em conta a disposição que possa ter no momento, o grau de cansaço, entre outros.

Conclui-se, então, que a variabilidade das correções e das notas aumenta conforme a subjetividade dos conteúdos examinados, existindo, ainda, uma grande variedade de classificações mesmo nas disciplinas mais objetivas. As notas atribuídas aos exames nem sempre são, segundo o exposto, fiáveis.

**vii. Os exames não medem as aprendizagens de forma fiável**

Apresentando um grande desfasamento entre as avaliações externas nacionais e internacionais (como atrás já foi exposto), os exames colocam a dúvida se, de facto, este

modelo de prova avalia, com fiabilidade, as aprendizagens dos alunos. Na opinião de Homem Cristo, os exames pintam um cenário extremamente cinzento, uma vez que, nas variadas disciplinas, sucessivamente, surgem resultados desastrosos, apresentando médias e medianas negativas. Como pode isso ser, se a escolaridade obrigatória é, de há uns anos para cá, a mais elevada de todo o sempre da história de Portugal? Na linha de pensamento do mesmo crítico, este quadro ou é implausível, ou apresenta dois problemas: 1) o sistema educativo está a falhar, uma vez que, ano após ano, vários alunos terminam o ensino obrigatório com negativa aos exames; 2) não há explicação para a discrepância entre os resultados das avaliações internacionais, que evidenciam significativas melhorias nos últimos anos, e os resultados das avaliações nacionais, que pintam quadros negros do ensino em Portugal.

Conclui-se, então, que os exames não estão a medir as aprendizagens da melhor forma.

#### **viii. Os exames podem ser corrigidos em más circunstâncias**

No ponto vi., já se tinha, ainda que tenuemente, feito uma alusão a este problema. Não sendo os professores-corretores máquinas, nem conseguindo replicar duas vezes a mesma correção, pode dar-se o caso de atribuírem notas diferentes a alunos que, na verdade, se possam encontrar no mesmo patamar. Isto por vários motivos, nomeadamente por fatores relacionados, por exemplo, com o estado de espírito do classificador, com a sequência das provas (se atrás de uma má tiver vindo uma excelente, o fosso entre as duas será gritante, pelo que, previsivelmente, o classificador atribuirá as cotações em comparação, podendo a nota do segundo ser ainda pior), com a variabilidade do juízo de valor.

No concernente à ordem de correção, é ainda útil esclarecer que a sequência de classificação influencia, efetivamente, os resultados, existindo várias evidências empíricas já referenciadas na literatura. Matias Alves (2013: 163), alicerçado pela teoria de Landsheere, refere que “o facto de se estar a seguir imediatamente a um candidato muito brilhante pode ser prejudicial”, podendo, também, a situação inversa provocar o mesmo perfil de resultado. Além disso, “os examinadores classificam por contraste com o exercício precedente. São mais severos em relação aos últimos trabalhos classificados



do que aos primeiros”. Este facto pode ser explicado, do ponto de vista da literatura, pelo problema de *percepção* numa *série* e pelo efeito de *ancoragem* que os enunciados exercem uns sobre os outros, tal como o apresenta Alves.

Conclui-se, então, que o contexto em que os exames são corrigidos influencia, em certa medida, a classificação do aluno, colocando em causa a justiça que se lhes reconhece comumente.

#### **ix. Os exames podem ser afetados pelo *efeito de halo***

Quem nunca incorreu num julgamento precipitado? O mesmo pode acontecer aquando da correção de uma prova por vários motivos. Matias Alves refere que o *efeito de halo* ocorre quer na avaliação contínua/ sumativa (isto é, nas avaliações internas) quer na avaliação externa, ou seja, nos exames nacionais. Na primeira, mais ligada a características atitudinais, na medida em que o avaliador conhece de antemão o avaliado; na segunda, não se conhecendo o avaliado, podem ser emitidos juízos de valor antecipados e motivados, essencialmente, pela apresentação estética da prova: questões como a caligrafia, a organização, os borrões, entre outras, levam o avaliador a tecer, previamente, juízos de valor (além de, em determinados casos, poder desclassificar a questão por não conseguir decifrar o que está escrito).

Conclui-se, então, que a realização manuscrita dos exames pode ser um elemento penalizador, uma vez que questões como a caligrafia ou a apresentação da prova podem levar o avaliador a atribuir diferentes níveis de cotação.

#### **x. Os exames são para a vida**

Socialmente tidos (q.b.) como mecanismos de avaliação justos e promotores de equidade, os exames são, na opinião de Alves (2013: 163), “um instrumento ao serviço da seleção social, da consagração das desigualdades sociais, da meritocracia (o êxito = talento + esforço individual) e da imputação pessoal do insucesso”. Os exames são (quase) irreversíveis e, por isso, podem causar efeitos nefastos na vida de quem os realiza. Efetivamente, a nota do exame acompanha a pessoa para a vida e tem um forte peso no percurso de vida de cada um. É, segundo o mesmo autor, mais determinante

do que um julgamento (que é passível de vários recursos) e do que um casamento (que pode ser desfeito).

Resumidamente, o esforço dedicado na juventude dos discentes à preparação para os exames nacionais acaba por ser indelével e determinante para o (in)sucesso das suas vidas.

#### **xi. Os exames avaliam pauperrimamente os alunos**

Efetivamente, os exames ao não avaliarem todos os domínios preconizados para a disciplina de Português, afiguram-se “instrumentos de avaliação pobres”. Além disso, como já referido, não estão em consonância com as exigências de uma vida hodierna em que já não se privilegia a memorização, mas sim outras competências, especialmente, as digitais e de seriação de informação. Nesta linha de pensamento, Matias Alves argumenta que este tipo de avaliação não tem em conta as competências de natureza pessoal e social, pois não são passíveis de “de ser objeto de testagem” (2013: 164), a saber: a cooperação e a entreatajuda, a solidariedade, a compaixão, a aprendizagem através do erro, a capacidade de resiliência face a situações adversas, a capacidade de agir em situações concretas, de falar, de argumentar e contra-argumentar, de procurar soluções para problemas, de pesquisar, de inventar, de criar, de comunicar, de avaliar. Assim, métodos de trabalho como aulas invertidas, trabalhos de grupo, apresentações orais, debates, entre outros, tendem a ficar de lado, dando-se mais importância às aulas vocacionadas para a preparação de exame.

Em suma, tudo isto comprova que, de facto, os exames, da forma como são elaborados, privilegiam a memória e, nesse sentido, os conteúdos aprendidos tendem a ser esquecidos pelos alunos depois da realização da prova.

#### **xii. Os exames não conhecem os alunos, ao contrário dos professores**

Sendo os exames um mecanismo de avaliação externa padronizado, não têm em conta, como já referido, os contextos específicos de cada aluno, ao contrário do professor que o avalia diariamente. Não existindo um “raio-X miraculoso” (conceito usado por Fernandes já em 1976) na avaliação escolar, o docente é encarado como um promotor da justiça relativa, ao contrário dos exames, que, da forma como são conceptualizados,

visam passar a ideia de uma “justiça absoluta e despersonalizada como princípio moral abstrato” (2013: 165). Mantendo a mesma ordem de ideias, Alves afirma que a avaliação interna, realizada pelos docentes com o conhecimento que detêm dos seus alunos, é muito mais fiável do que a avaliação realizada por avaliadores externos, que não têm absolutamente conhecimento nenhum sobre o aluno do qual têm a folha de respostas nas mãos (aliás, os exames são distribuídos sem cabeçalho, de forma a manter o anonimato do aluno, com o objetivo máximo da justiça). Este argumento justifica-se, essencialmente, por três motivos, a saber:

- Fundam o seu juízo numa observação longa e contínua;
- Consideram um muito maior número de fatores (designadamente de personalidade) do que o exame;
- Podem ter em conta particularmente comportamentos excecionais (...) que não se manifestarão no exame. (2013: 165).

Acrescenta-se, ainda, a esta lista de fatores o facto de os docentes, conhecendo os alunos, poderem considerar o seu ponto de partida e de chegada (confirmando, ou não, uma evolução no desempenho do discente); de poderem utilizar uma grande diversidade de fontes de informação; de poderem valorizar as aprendizagens particularmente relevantes e necessárias para a vida pessoal e social; de poderem usar diversas técnicas de moderação de subjetividade (cruzamento de dados, auto e heteroavaliação, entre outras).

Em suma, segundo o exposto, confirma-se que a melhor forma de avaliação é, sem dúvida, a interna, uma vez que permite um maior conhecimento do discente, podendo o professor avaliá-lo tendo em conta os vários domínios preconizados nos documentos normativos do ensino-aprendizagem do Português.

### **xiii. Os exames empobrecem os programas**

Dado o peso excessivo que os exames têm no sistema de ensino português, as aprendizagens são condicionadas não pelo programa, mas pelo que é suposto sair no exame, desvalorizando-se tudo o resto. Assim, “o exame (ou o que é expectável que constitua o exame) é o programa” (Alves, 2013: 165). Ora, se o exame é o programa, é

natural que se desconsiderem conteúdos e metodologias que não são alvo de testagem em sede de exame: “o trabalho em equipa tende a desaparecer; o trabalho laboratorial, idem; as visitas de estudo e os estudos de campo, idem; os objetivos ligados à pesquisa e ao contraditório tendem a ficar entre parêntesis; os debates, idem...”. (*ibidem*).

Para concluir, no mesmo ensaio, refere-se que a lista de efeitos prejudiciais para a educação seria infundável, uma vez que o impacto da ausência destas competências na vida pessoal, social e profissional é imedível.

#### **xiv. Os exames têm de se libertar do peso do acesso ao ensino superior**

*(...) os exames nacionais são peça central no acesso ao ensino superior, assumem uma importância nuclear no percurso de vida futura dos jovens – ter melhor ou pior nota num exame nacional (às vezes basta meio valor) pode ser decisivo para ingressar no curso que se ambiciona.*

(Homem Cristo, Público: 2017)

Outrora, os exames serviam quer para a conclusão do Ensino Secundário, quer para o ingresso no Ensino Superior. Contudo, depois do encerramento das escolas como medida preventiva para a COVID-19, os exames perderam esta valia (até ao momento presente) e passaram somente a contar para efeitos de ingresso no Ensino Superior. Ora, se estes dois ciclos de ensino estão, inclusivamente, sob a tutela de ministérios diferentes, porque é que ainda se usam os exames para o ingresso nos ciclos de estudo superiores? Não deveriam ser as próprias instituições de ensino superior a seriar e a admitir os seus candidatos?

Sendo o ingresso nas faculdades e institutos superiores determinado pelos exames nacionais, é natural que toda a comunidade educativa se foque apenas em preparar os discentes para o exame nacional, reduzindo a autonomia dos docentes, bem como menorizando as inovações pedagógicas. Se isto é prática ao longo de todo o ano letivo, ainda mais se acentua nas semanas anteriores aos exames nacionais: “todo o ensino secundário está orientado para o exame” (Homem Cristo, *Público*: 2017).

Embora mais acentuadas nas vésperas dos exames, estas práticas preparadoras da prova iniciam-se já no começo de cada ciclo de escolaridade, uma vez que tudo, na

escola, é pensado e realizado com base no que é expectável que saia em exame: “aos alunos só interessa o que sai no exame, aos professores só importa ensinar o que sai no exame, aos pais só toca perguntar pelo que sai nos exames” (*ibidem*). Percebe-se, então, que todo o ensino está condicionado (e limitado) pelo exame e pelo modelo avaliativo imposto pelo exame: nesse caso, afigura-se (estabelecendo-se uma ponte com o mote deste trabalho) extremamente necessário familiarizar-se os discentes com modelos de questionários de exame.

Homem Cristo não é, contudo, contra a existência dos exames nacionais: o teórico insurge-se mormente contra o facto de o exame nacional estar diretamente ligado ao acesso ao ensino superior, quase que sentenciando (por vezes, fatidicamente) o futuro dos jovens.

Alinhado a este pensamento, e de modo a resumir as suas ideias, Alexandre Homem Cristo enuncia três grandes problemas, a saber:

**Problema número um:** a relação com o acesso ao ensino superior impõe exames com respostas directas e curtas, para que a correcção seja o mais objectiva possível e as classificações sejam comparáveis. (...) o modelo de exames tem de ser elaborado de forma a garantir uma correcção fiável, com critérios apertados e verificáveis. Daí que os exames nacionais dêem privilégio a questões de escolha múltipla, a questões fechadas (datas, enumeração de características, nomes de tratados) e reduzam o espaço para questões de desenvolvimento. (...) a opção por exames nacionais que valorizam sobretudo a memorização (em detrimento do pensamento crítico e de outras competências) tem uma relação directa com o acesso ao ensino superior.

**Problema número dois:** a relação com o acesso ao ensino superior torna muito mais difícil alterar o modelo dos exames. Mexer na estrutura dos exames significa introduzir areia na engrenagem do acesso ao ensino superior, o que nenhum ministro arriscará e nenhum pai/ mãe defenderá. Assim, na opinião pública, as classificações dos exames nacionais são avaliadas em vista ao ensino superior (...) e não em função do que informam sobre o ensino secundário. Daí que se conviva tão bem, no debate público, com classificações médias sucessivamente negativas (...).

**Problema número três:** a relação com o acesso ao ensino superior faz dos exames o guião do ensino (...), impedindo qualquer tipo de inovação pedagógica e a adequação

das abordagens pedagógicas às necessidades dos alunos. É (...) uma profunda contradição com a estratégia definida pelo Ministério da Educação (que defende mais autonomia escolar e mais inovação nas salas de aula) e com os objectivos delineados no documento “Perfil do Aluno para o Século XXI”, no qual se aponta para a aprendizagem de competências-chave, para além da aquisição do conhecimento. (...) à conta desta ligação ao acesso ao ensino superior, quem faz os exames nacionais (o IAVE) está, na prática, a definir o rumo da política educativa.

Em suma, com o avançar dos tempos, a questão da equidade foi sendo cada vez mais uma constante: serão, hoje, os exames tão rigorosos como outrora? Terão, os exames, a capacidade de avaliar as aprendizagens de um aluno do século XXI? Estarão os exames ao serviço da memorização? A memorização de conhecimentos será necessária nos dias de hoje? De facto, sendo os exames realizados por entidades externas, não levam em consideração os diferentes contextos escolares, as diferentes motivações dos alunos, que variam e, por isso, poderão não ser tão promotores da justiça e da equidade como se pretendia.

### **2.5.3. A acareação**

O indiciado permite concluir que, neste momento, é impossível encontrar-se uma solução “miraculosa” para a os exames nacionais. Se se analisasse apenas a quantidade dos argumentos de acusação face aos argumentos de defesa, facilmente se condenaria o réu, pois os primeiros suplantam, em número, os segundos. Contudo, do ponto de vista da pertinência, seria impossível anular todos aqueles argumentos que os defendem com evidências tão claras como a justiça e a equidade.

Ponderadas as partes, não há forma de os condenar totalmente, nem de os defender na plenitude, pelo que se adota uma posição intermédia entre as duas. Crê-se, contudo, que os exames, num futuro próximo, poderiam ser dissociados do acesso ao Ensino Superior, deixando maior liberdade para os docentes explorarem outras metodologias de ensino-aprendizagem (talvez mais úteis nos dias de hoje), aprofundando mais o programa e não somente, como se pratica agora, lecionando o que é expectável que saia no exame. Aliás, a este propósito, o diretor do Departamento de Educação da OCDE,

Andreas Schleicher, numa entrevista ao *Público*, datada de 09/02/2018, manifestou a esperança de que

Portugal acabe por «deixar cair» o sistema de exames nacionais ligado ao acesso ao ensino superior, uma realidade que identificou como um dos «principais problemas» do sistema educativo português, pela pressão que exerce sobre professores, alunos e famílias e pela uniformização do ensino que promove.<sup>42</sup>

Não podendo ignorar as vantagens referidas, nem eliminar os defeitos apontados, *in dubio pro reo*.

## 2.6. Síntese

Ao longo do segundo capítulo, apresentou-se uma revisão da literatura sobre a problemática nuclear deste projeto: a importância dos exames nacionais e de se usar, nas aulas de Português (e do ensino em geral), modelos de questionários das provas de exame, mas também as práticas que envolvem toda a preparação para esta prova. Deste modo, sendo um mecanismo de avaliação externa, começou por se apresentar o conceito de avaliação, que se dividiu em duas partes: a) avaliação interna e b) avaliação externa; de seguida, fez-se uma resenha histórica sobre a existência dos exames no contexto nacional no pós 25 de Abril; seguiu-se um separador onde se apresentou a forma como é elaborada uma prova externa e analisaram-se os resultados discrepantes das provas externas nacionais face aos resultados das provas externas internacionais. Por fim, a última secção apresentou os dois lados da moeda desta polémica: a defesa e a acusação dos exames nacionais, concluindo-se que não há forma, pelo menos para já, de os condenar na totalidade, resultando no título do separador: *in dubio pro reo*.

---

<sup>42</sup> Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/02/09/sociedade/noticia/ocde-defende-fim-dos-exames-no-secundario-enquanto-meio-de-acesso-ao-superior-1802644> (Consultado em: 07/04/2023).

### **3. Capítulo III – Estudo Empírico**

O terceiro e último capítulo desta jornada apresenta a componente prática do projeto de investigação-ação desenvolvido, conforme o descrito na contextualização (Capítulo I). Neste momento do trabalho, resta, ainda, apresentar o plano de ação, os instrumentos utilizados na recolha de dados e respetivas técnicas de análise. No respeitante aos dados, serão comentados os resultados obtidos em todos os ciclos, incluindo a diagnose, que constituiu o ponto de partida de todo este processo. O capítulo terminará com um balanço geral de todo o projeto.

Optou-se, neste trabalho, por apresentar primeiro as atividades implementadas, seguidas da análise dos resultados. O processo será aplicado a todos os momentos de recolha de dados, a começar na diagnose até ao 3.º Ciclo Supervisivo.

Considerando-se a elevada quantidade de dados extraídos dos vários ciclos, do diário do investigador e de tarefas complementares aplicadas, serão, neste passo do trabalho, apresentados aqueles que se apresentam mais relevantes, tendo em conta o propósito desta intervenção.

#### **3.1. O desenho da intervenção pedagógico-didática**

Para a parte empírica deste projeto de investigação-ação, foram contemplados, essencialmente, três ciclos supervisivos, precedidos por um importante momento de recolha de dados, a saber: a diagnose.

De forma a sistematizar os ciclos supervisivos, apresenta-se, de seguida, uma tabela (3) intitulada “Desenho do Plano de Ação” na qual se encontra um resumo sobre todo o processo da intervenção pedagógica: momentos de recolha de dados; informações sobre cada ciclo supervisivo e objetivos a atingir em cada um deles; datas; duração; atividades realizadas; instrumentos de recolha de dados; número<sup>43</sup> de documentos obtidos e, por fim, as técnicas de análise empregues para a análise dos dados.

---

<sup>43</sup> No 2.º Ciclo Supervisivo, já realizado em ensino à distância, apenas 12 dos 21 alunos realizaram a atividade (que era assíncrona). Nesse sentido, é importante esclarecer que os resultados serão, certamente, diferentes, caso a atividade tivesse sido implementada presencialmente.



Tendo em conta o contexto pandémico que se viveu a partir de meados de março de 2020, as últimas duas atividades integrantes deste plano de ação foram realizadas em ensino à distância. Tendo em conta que, na penúltima atividade, apenas 12 alunos realizaram o trabalho solicitado, optou-se por, no último ciclo supervisoivo, alterar a estratégia de trabalho. Nesse sentido, promoveu-se o trabalho em grupo e a técnica da aula invertida, sendo os trabalhos realizados pelos alunos parte integrante da aula síncrona realizada a 09/06/2020 e mais à frente descrita. Sendo estas duas tarefas realizadas em ensino à distância, não careceram de serem digitalizadas, uma vez que eram os próprios alunos que as anexavam na plataforma *Microsoft Teams*. No concernente às primeiras duas atividades apresentadas na Tabela 3, incluindo a diagnose, os enunciados com as respetivas respostas foram recolhidos pelo professor, corrigidos e digitalizados antes de devolvidos, para se realizar a análise documental que este relatório apresenta.

De forma a se proceder a uma melhor e mais completa recolha de dados, as tarefas realizadas variaram ao longo do processo: começou-se por um teste de diagnóstico que englobou praticamente todos os domínios da língua; no 1.º ciclo supervisoivo, escolheu-se uma crónica que já tinha sido alvo de avaliação externa (“História sem palavras” de Maria Judite de Carvalho) e, depois da exploração do texto, implementou-se o questionário de exame em duas versões: na primeira, os alunos redigiram as respostas individualmente e com o tempo cronometrado (uma aproximação ao contexto de exame); corrigiu-se e foi devolvido o questionário corrigido; os alunos autoavaliaram-se, com o objetivo de se consciencializarem dos erros cometidos e reescreveram as suas respostas; no 2.º Ciclo Supervisoivo, realizou-se mais uma atividade de exame, desta vez, um texto expositivo sobre o episódio de “Inês de Castro” a propósito do estudo de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões; no último ciclo, decidiu-se, face ao número de alunos que não realizou a atividade assíncrona anterior, implementar um outro sistema: o trabalho de grupo e a aula invertida, como mais à frente se explanará.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> O texto é aqui interrompido, uma vez que, na próxima página, se elaborou uma tabela em formato horizontal; continue-se a leitura na página 89.

**Tabela 3 – Desenho do Plano de Ação**

Ciclos Supervisivos	Data	Duração	Atividade	Regime	Objetivos	Instrumentos de recolha de dados	Número de documentos obtidos	Técnicas de Análise
<b>Ciclo zero – diagnose: o ponto de partida</b>	19 de setembro de 2019	100'	Diagnose: resolução de um teste de diagnóstico	Presencial	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aferir o nível de proficiência da turma;</li> <li>2. Aferir as dificuldades dos discentes nos vários domínios da língua;</li> <li>3. Identificar as áreas prioritárias de intervenção.</li> </ol>	Teste de diagnóstico	21	Análise Documental
<b>1.º Ciclo</b>	22 e 28 de novembro de 2019	50' + 50'	Realização de um questionário de exame sobre a crónica “História sem palavras” de Maria Judite de Carvalho	Presencial	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Familiarizar os discentes com modelos de questionários das provas de exame;</li> <li>2. Simular o contexto de exame;</li> <li>3. Promover a consciência autoavaliativa dos estudantes;</li> <li>4. Inculcar o hábito de rever as respostas redigidas;</li> <li>5. Observar como os alunos respondem a modelos de questionários das provas de exame.</li> </ol>	Questionário de exame	21 + 21 + 21	Análise Documental
<b>2.º Ciclo – a charneira</b>	12 de maio de 2020	Atividade assíncrona	Realização de um texto expositivo sobre o episódio de Inês de Castro de <i>Os Lusíadas</i>	À distância	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observar como os alunos redigem textos expositivos;</li> <li>2. Observar se os alunos reveem os seus textos;</li> <li>3. Observar como os alunos respondem a modelos de questionários das provas de exame.</li> </ol>	Questionário de exame: texto expositivo	12	Análise Documental
<b>3.º Ciclo – o outro lado da moeda</b>	09 de junho de 2020	Atividades assíncronas + 50'	Realização de trabalhos de grupo	À distância	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mobilizar os discentes a participar nas atividades;</li> <li>2. Promover o trabalho de grupo e a interajuda;</li> <li>3. Promover o encontro em contexto de isolamento.</li> </ol>	Diapositivos	5 (trabalhos de grupo)	Análise Documental

Com o desenho destas atividades, visou-se, por um lado (retomando a questão de partida deste projeto) familiarizar os alunos com modelos de questionários das provas de exame e, por outro, muni-los de ferramentas que, muitas das vezes, a preparação para esta prova não contempla, como o trabalho de grupo, a aula invertida<sup>45</sup>, o trabalho de pesquisa, as apresentações orais, o treino de ferramentas digitais, o incentivo à cooperação e à interajuda, a resolução de problemas, a responsabilidade, entre outros.

Além de todos os documentos obtidos nas tarefas acima resumidas, recorreu-se, ainda, a uma ferramenta muito útil: o diário de bordo<sup>46</sup> (cf. Anexo 1), no qual se tomou várias notas no momento da aplicação das tarefas em regime presencial e no decorrer da observação das aulas.

No que concerne à recolha de dados (necessária para a realização deste estudo empírico), Latorre (2003: 53) refere que é uma das fases de maior importância no processo da investigação-ação: “el investigador precisa recoger información sobre la intervención o acción para ver qué consecuencias o efectos tiene su práctica educativa”. Segundo o mesmo autor, existem várias técnicas de recolha de dados, podendo ser agrupadas da seguinte forma:

**Tabela 4 – Técnicas de recolha de dados (Latorre, 2003: 54)**

<b>INSTRUMENTOS</b> (lápis e papel)	<b>ESTRATÉGIAS</b> (interactivas)	<b>MEIOS</b> <b>AUDIO-VISUAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Testes</li> <li>✓ Escalas</li> <li>✓ Questionários</li> <li>✓ Observação sistemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entrevista</li> <li>✓ Observação participante</li> <li>✓ Análise documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vídeo</li> <li>✓ Fotografia</li> <li>✓ Gravação áudio</li> <li>✓ Diapositivos</li> </ul>

<sup>45</sup> No momento em que ocorreu este ciclo superviso, o professor-investigador já tinha a informação de que, nesse ano letivo, não se realizaria a Prova Final de Português. Este aspeto contribuiu, assim, para que se pudesse explorar outras ferramentas de trabalho muito úteis, mas nem sempre muito bem vistas quando se tem de preparar alunos para exame. Dada a atipicidade do ano, considerou-se (e foi, realmente) uma ótima estratégia mobilizadora dos discentes.

<sup>46</sup> No diário, o professor-investigador tomou nota de informações variadas em todas as aulas observadas: sumários, atividades realizadas e como eram rececionadas por parte dos alunos, que dúvidas suscitavam, como era o comportamento e as atitudes dos discentes (as notas relativas a más condutas atitudinais eram redigidas a vermelho), faltas, de que forma a professora titular veiculava o conhecimento, que estratégias de ensino-aprendizagem mobilizava, entre outras informações.

Para a elaboração deste plano de ação foram usados, como instrumentos de recolha de dados, testes (completos ou partes), mas também meios audiovisuais (trabalhos de grupo em forma de diapositivo), nomeadamente, no último ciclo supervisoivo, como forma de mobilizar e de envolver os alunos nas tarefas propostas, conseguindo, assim, um maior número de participantes. No concernente às estratégias, optou-se pela análise documental que, aliada aos meios audiovisuais, constitui uma das técnicas mais usadas nos estudos sociais, tal como defendeu Latorre (cf. tabela 4).

Sobre a análise documental, importa, ainda, esclarecer sinteticamente os seus principais fundamentos e propósitos: Bardin (1977: 45), sustentando pela teoria de Chaumier, refere que a análise documental consiste numa “operação ou [n]um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”. Neste sentido, do ponto de vista do professor-investigador, esta técnica permite analisar com maior precisão e profundidade as atividades realizadas pelos alunos. É precisamente sobre essas atividades que versarão as próximas secções.

### **3.2. Diagnose: o ponto de partida**

Sendo um conceito trazido das ciências, em especial da Medicina, a diagnose, no contexto escolar, visa identificar se os discentes reúnem determinado tipo de pré-requisitos e, não os reunindo, identificar as principais áreas de intervenção, de modo a delinear-se o projeto de intervenção pedagógica o mais apropriado ao contexto possível (tal como já enunciado no ponto 1.4.1., a propósito da formulação da questão de investigação). Para Ribeiro (1989: 80) os pré-requisitos são “conhecimentos, atitudes ou aptidões, indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que, sem eles, não é possível adquirir”. Neste sentido, a diagnose constitui o melhor mecanismo para se apurar qual a posição dos alunos relativamente aos conteúdos aprendidos anteriormente. No concernente a este tipo de avaliação, leia-se o que preconiza o Decreto-Lei n.º 139/2012:

A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação

pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.<sup>47</sup>

Ora, face ao exposto, e tendo em conta que a professora titular não conhecia a turma do 9.ºD, procedeu-se à implementação de um teste de diagnóstico (cf. Apêndice 1) que teve uma dupla função: a) serviu para se aferir o nível de proficiência dos discentes (informação útil tanto para a professora titular, como para o professor-investigador) e b) serviu para se começar a desenhar, desde cedo, o projeto de intervenção pedagógica tendo em conta as necessidades específicas da turma. Sendo realizado logo no início do ano letivo, não houve a possibilidade (nem tempo) de se construir materiais autênticos, pelo que, com o consentimento da professora titular, se optou por adaptar o teste de diagnóstico do manual *Conto Contigo 9* (2013). A realização da prova teve a duração de 100 minutos (excluindo-se o tempo da chamada e do registo do sumário).

A atividade consistiu na realização de um teste que incluía os domínios preconizados no PMCEB, menos a compreensão e expressão (do) oral, a saber: Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita. Assim, no concernente ao Grupo I (Leitura), os alunos eram convidados a ler a entrada da palavra “mar” do *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*; de seguida, tendo em conta os vários sentidos da palavra (9, no total), os alunos tinham de responder a três questões de associação, colocando o número do significado mais apropriado a cada frase; neste grupo, existia, ainda, uma questão de múltipla escolha, onde os alunos tinham de selecionar qual o sentido da expressão “mar de rosas”. Relativamente ao Grupo II (Educação Literária), o teste apresentava um texto da autoria de José Luís Peixoto, publicado na revista *Visão* e onde narra um episódio de um quase afogamento numa praia, sobre o qual os estudantes tinham de responder a 5 questões de múltipla escolha e apenas a duas de desenvolvimento. No que toca à Gramática (Grupo III), existiam 4 questões, uma delas de escolha múltipla (funções sintáticas), duas de resposta curta (divisão e classificação de orações e reescrita de uma frase, iniciando-a por uma *conjunção subordinativa temporal*) e uma em que era

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548> (Consultado em: 13/04/2023).

necessário selecionar-se, de entre várias palavras, as que eram advérbios. Por fim, no Grupo IV (Escrita), mantendo-se a temática do teste, os estudantes tinham de redigir um texto narrativo, tendo por base o espaço representado numa das três fotografias presentes (todas relacionadas com o mar, mas com abertura para várias possibilidades).

No dia e hora da aula, os alunos prepararam-se para a realização do teste de diagnóstico (aliás, um proforma bastante usual no início do ano letivo). O professor distribuiu os enunciados e não deu qualquer ajuda, de forma a não influenciar a recolha de dados.

A diagnose teve, essencialmente, três objetivos muito claros e importantes, daí constituir o ponto de partida de todo este processo:

- i. aferir o nível de proficiência da turma;
- ii. aferir as dificuldades dos discentes nos vários domínios da língua;
- iii. identificar as áreas prioritárias de intervenção.

Foi a partir da correção desta prova que se delinearão as áreas prioritárias e se começou a definir a questão de investigação. Veja-se, no próximo separador, a análise dos resultados da diagnose.

### **3.2.1. Análise dos resultados obtidos na diagnose: identificação das áreas de intervenção**

As atividades realizadas quer presencialmente quer à distância permitiram obter um conjunto de dados que serão analisados em secções específicas, localizadas logo a seguir à descrição da tarefa/ ciclo supervisivo (segundo o modelo que se inicia aqui, na diagnose). Através da análise realizada poder-se-á (ou não) confirmar a questão de investigação formulada anteriormente (tendo, por base, as fragilidades descritas mais abaixo) e que aqui se relembra uma vez mais: *Quais as vantagens da utilização, na aula de Português, de modelos de questionários das provas de exame?*

Assim, nesta pequena secção, serão analisados os dados extraídos na diagnose, sendo o *corpus* de análise constituído por 21 provas.

De forma a manter a confidencialidade dos dados, os nomes dos alunos não serão, nunca, mencionados e apresentar-se-ão sob forma codificada (A1, A2...).

Estando-se ciente de que os alunos atribuem pouca importância a estes testes diagnósticos (e que, por isso, os resultados podem ser influenciados negativamente), pois sabem que “não contam para nota”, detetaram-se fragilidades muito preocupantes. Os alunos mostraram desconhecer vários elementos gramaticais indispensáveis a um nono ano de escolaridade, mas também se mostraram deficitários na leitura e compreensão de textos literários (e não literários) e na criatividade para produzir textos autênticos (os 18 alunos que realizaram este grupo imitaram, no seu texto, o tema do texto do Grupo II).

No concernente à correção da prova, ficou estipulado pelo grupo de estágio, com o aval da professora orientadora, que seriam seguidos os critérios de correção disponibilizados pelo manual que atrás se referiu (e, por isso, do ponto de vista da pedagogia, seriam critérios adequados ao nível de escolaridade dos discentes). Com a correção da prova, detetaram-se várias lacunas que, com o observar das aulas, foram sendo confirmadas o que, em parte, permitiu ao professor-investigador concluir que o teste de diagnóstico espelha, *mutatis mutandis*, o nível de proficiência da turma.

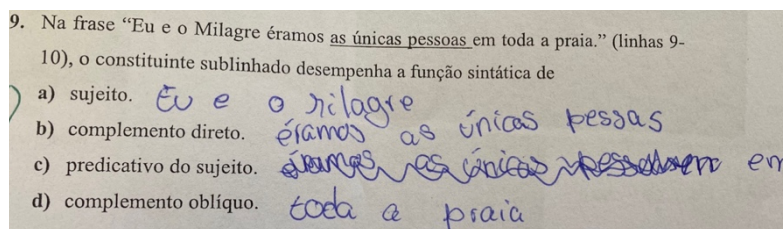
Corrigidos os testes<sup>48</sup>, constatou-se que grande parte dos alunos revelaram dificuldades em todos os domínios, por exemplo: dos 21 alunos, apenas 6 conseguiram reconhecer a função sintática de *predicativo do sujeito* (o que indicia, também, o desconhecimento geral de um outro tópico gramatical: a classe dos verbos copulativos) e nenhum conseguiu acertar totalmente na identificação e divisão da oração (5 alunos conseguiram identificar o tipo de oração, mas com imprecisão: colocaram “oração subordinada condicional” em lugar de “oração subordinada adverbial condicional”). Além disso, um aluno evidenciou não ter compreendido a instrução de uma pergunta de escolha múltipla e, em vez de assinalar a opção correta (que era o pretendido),

---

<sup>48</sup> Os testes foram corrigidos e comentados pelo professor-investigador e devolvidos aos alunos para que observassem as suas falhas. Na aula de entrega dos testes, dia 27/09/2020, procedeu-se à correção da prova, pois considera-se a correção um dos momentos mais importantes da avaliação: os discentes têm de saber o que era esperado responder, para poderem melhorar numa próxima avaliação. Os testes foram entregues sem nenhum tipo de nota, nem quantitativa nem qualitativa. Dado que os testes foram, efetivamente, corrigidos, observa-se, por vezes, a marca de cor verde que constitui a correção efetuada.

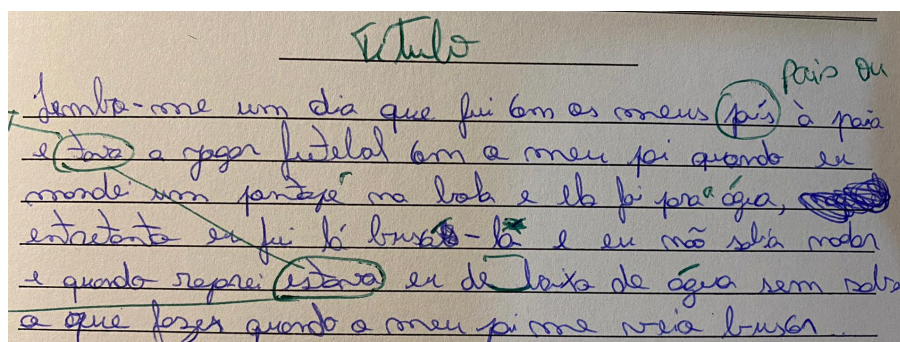
escreveu uma resposta em cada alínea (evidenciando dificuldades a nível gramatical, no caso em concreto, na identificação de funções sintáticas).

**Figura 7 – Exemplo de uma resposta cuja instrução não foi corretamente compreendida**



No concernente ao Grupo IV, era pedido que os discentes redigissem um texto narrativo de 100 a 180 palavras, onde era esperado que relatassem um acontecimento inesquecível passado num de três locais associados ao mar. Todos os alunos escreveram os seus textos replicando o tema do texto do Grupo II (“Não morri”, da autoria de José Luís Peixoto, onde é relatado um episódio de um quase afogamento), o que denotou uma clara ausência de criatividade para a produção de textos. Além disso, dos 18 alunos que responderam a este Grupo, 8 não cumpriram o limite mínimo do número de palavras, ficando, por vezes, muito aquém do que era exigido na instrução.

**Figura 8 – Exemplo de um texto redigido replicando o conteúdo do texto do Grupo II**



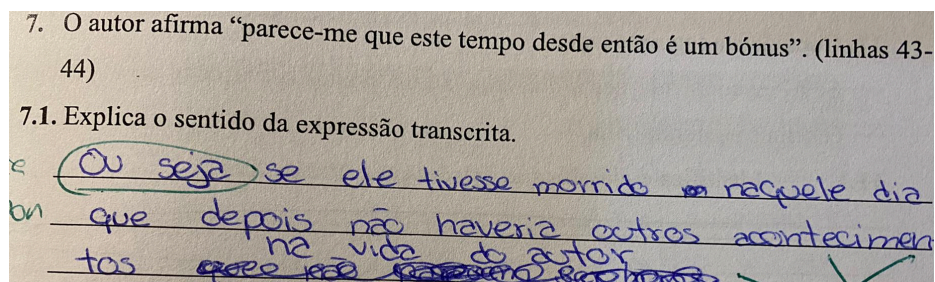
Analisando-se a figura anterior, percebe-se que os alunos redigiram textos incompletos e frequentemente não colocavam o título (paratexto essencial numa produção escrita). Além disso, o exemplo aqui apresentado denota também uma total ausência de pontuação (um texto é igual a uma única frase de 6 linhas).



O grupo que alcançou melhores resultados foi o Grupo II, talvez por ser, também, aquele que apresentava maior número de escolhas múltiplas (no total, 5). O grupo que apresentou piores resultados foi o Grupo IV, da Escrita, não só pela falta de criatividade dos discentes, mas também pelo grande número de erros cometidos (ortográficos, de pontuação) e, aliado a estes factos, 3 alunos não realizaram este grupo e 5 entregaram-no incompleto. O Grupo III, da Gramática, também registou taxas de sucesso muito baixas, pelos mesmos motivos atrás referidos: questões em branco e respostas erradas. Globalmente, a média dos testes de diagnóstico foi negativa, situando-se nos 39%, sendo a nota mais baixa de 23% e a mais alta de 71%. Nesta primeira análise, foram evidentes as seguintes debilidades:

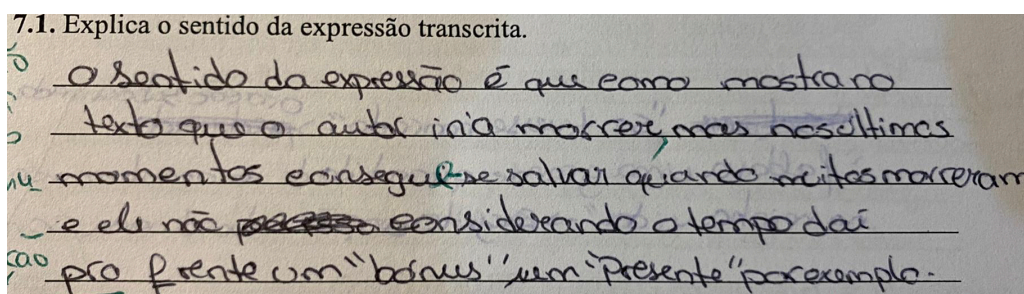
- i. Dificuldades ao nível da escrita;

**Figura 9 – Exemplo de uma resposta mal redigida**



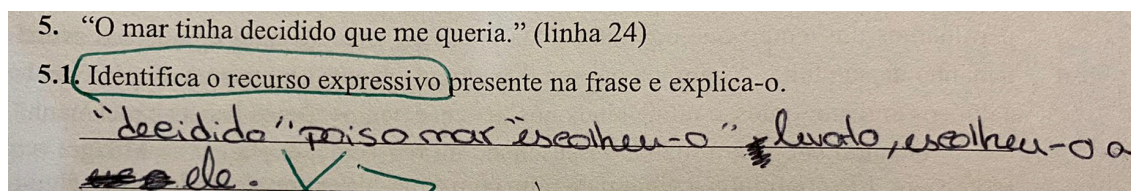
- ii. Dificuldades nas respostas a questionário escrito;

**Figura 10 – Exemplo de uma resposta a questionário escrito**



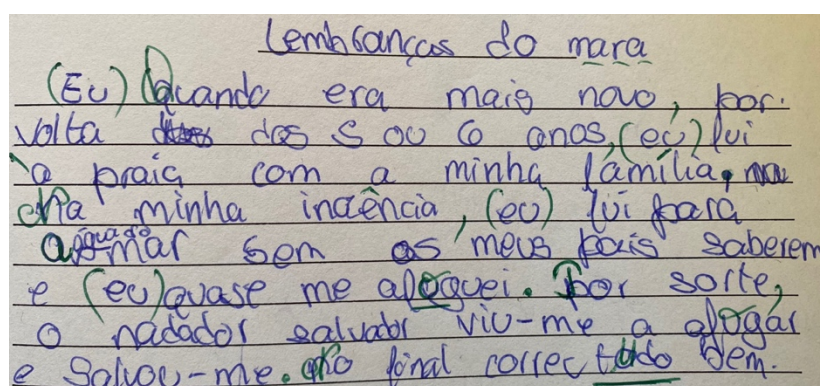
iii. Dificuldades gramaticais;

Figura 11 – Exemplo de uma resposta gramatical errada



iv. Falta de criatividade na produção escrita.

Figura 12 – Exemplo de um texto narrativo



Em suma, interpretando os dados extraídos da diagnose, foi possível confirmar-se que a maioria dos estudantes evidenciou dificuldades generalizadas aos vários domínios da disciplina. Assim, foi numa fase posterior à observação das dificuldades atrás referidas que se começou a desenhar, desde as primeiras semanas de aulas, o projeto de investigação-ação que se prendeu, acima de tudo, com a preparação dos discentes para a realização da Prova de Final de 3.º Ciclo que iriam realizar. Nesse sentido, optou-se por trabalhar as respostas a questionários de exame, de forma a familiarizar os alunos com o “modo de perguntar” típico desta prova. Na secção seguinte, mostra-se, precisamente, no que consistiu o 1.º Ciclo Supervisivo deste PIA.

### 3.3. 1.º Ciclo Supervisivo<sup>49</sup>

O 1.º Ciclo Supervisivo foi implementado em duas fases à turma do 9.ºD: aquando do estudo da Unidade Didática *Texto Literário – A Crónica*, mais concretamente nos dias 22 (primeira fase: versão 1 e autoavaliação) e 28 (segunda fase: reescrita das respostas de exame) de novembro de 2019 (duas aulas de 50 minutos).

A escolha do texto que está na base deste ciclo, a crónica “História sem palavras”, de Maria Judite de Carvalho, deveu-se ao facto de integrar a lista de textos para a Educação Literária do nono ano de escolaridade, mas também por ser um texto já abordado em exame, na 2.ª fase da Prova Final de Português (91) de 2017 (Grupo III). Como o tema do presente estudo se prende com a análise das (des)vantagens da utilização, na aula de Português, de modelos de questionários das provas de exame, optou-se por usar um texto que já tenha sido alvo de avaliação externa de modo a poder implementar-se o questionário de exame, depois de lecionada a respetiva matéria. Uma vez que o IAVE disponibiliza um grande acervo de provas, procedeu-se a um levantamento dos conteúdos já testados (cf. Anexo 2) e, em concordância com a matéria lecionada ao longo do ano letivo, foi-se aplicando algumas questões de exame (aliás, o 2.º Ciclo Supervisivo segue a mesma ideia).

A atividade consistiu na realização de um questionário de exame<sup>50</sup> constituído por três questões de interpretação, aplicado em duas fases (versão 1 e versão 2) que incluía os domínios da Leitura, da Educação Literária e da Escrita (na medida em que os estudantes tinham de redigir três respostas, uma delas de forma fundamentada).

Segundo as *Aprendizagens Essenciais*, no domínio da Leitura, pretende-se que os estudantes adquiram fluência e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao motivo

---

<sup>49</sup> Importa referir que, no presente relatório, apenas se descrevem, por uma questão de espaço e de critério, as tarefas da intervenção pedagógica relativas à questão de investigação. O ciclo supervisivo era constituído por atividades de todos os domínios, incluindo a expressão oral, de forma a promover e desenvolver nos discentes capacidades que este tipo de avaliação externa (os exames), e tudo o que envolve a sua preparação, não tem forma de avaliar, mas que são igualmente importantes e que, muitas vezes, se deixam de aprender.

<sup>50</sup> Cf. Anexo 3.

pelo qual leram determinado texto ou obra, tendo em conta que os textos devem apresentar, neste nível de ensino, uma complexidade e uma dimensão que requeiram alguma persistência. A capacidade de saber argumentar constitui um ponto importante nas *Aprendizagens Essenciais*, que preconiza a expressão, oral ou escrita, de “pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores” (Ministério de Educação, 2018: 8). No que concerne à Educação Literária e de acordo com o documento já mencionado atrás, pretende-se capacitar os alunos para a leitura, compreensão e fruição de textos literários. Neste âmbito, é ainda fundamental que os alunos tenham atingido a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores.

Assim, a atividade pedagógica consistiu na resolução de um questionário de exame, simulando, dentro dos possíveis, o contexto desta prova externa (sem ajuda do docente, sem consulta, com tempo cronometrado<sup>51</sup> e uso de caneta, azul ou preta, de tinta indelével) sobre o texto em questão: a crónica “História sem palavras”. A atividade foi realizada individualmente, uma vez que se pretendeu avaliar qual o nível de entendimento dos modelos de questionários das provas de exame e das respostas dos discentes, tendo em conta os critérios de avaliação disponibilizados pelo IAVE. É de referir que os discentes nunca tinham, até este momento, contactado com exercícios de exame, pelo que não estavam familiarizados com este tipo de questionário. No apoio complementar, lecionado por outra docente que não a professora titular, era apanágio realizarem-se exercícios de exame, mas, até àquele momento, só tinham realizado exercícios gramaticais de exame. Neste sentido, esta foi a primeira experiência da turma a resolver questionários das provas de exame. No dia e hora da aula, os alunos prepararam-se para a realização das tarefas mais abaixo descritas. O professor-investigador distribuiu as fichas, explicou a intenção da atividade (dando ênfase ao propósito da autoavaliação, uma vez que se pretendia que os alunos aumentassem a sua consciência autoavaliativa e reflexiva sobre o trabalho que elaboraram) e não deu

---

<sup>51</sup> Sobre este aspeto, importa referir que dois alunos não conseguiram gerir adequadamente o seu tempo, pelo que entregaram a atividade por acabar.

qualquer ajuda de forma a não influenciar a recolha de dados. Os alunos dispunham apenas do texto, da ficha com o questionário de exame, de material de escrita e de uma folha de rascunho, de forma a planificarem as suas respostas, caso necessitassem (só três alunos usaram o rascunho).

De seguida, os discentes foram convocados a preencher uma autoavaliação (elaborada de acordo com os critérios de correção da prova), distribuída depois de resolvido o questionário, relativa ao seu desempenho na atividade que se acabou de descrever. É de salientar que, tanto o questionário como a autoavaliação foram recolhidos pelo professor-investigador, a fim de se analisar os dados obtidos. Nesta ficha de autoavaliação, os alunos tinham de responder questão a questão, confrontando os conteúdos que tinham referido na sua própria resposta, com os que era suposto terem referido de acordo com os critérios de correção do IAVE. Se os tivessem colocado, o aluno deveria colocar a cruz em *SIM* e, se os não tivesse colocado, o aluno deveria colocar a cruz em *NÃO*. No final, de acordo com o número de *SINS*, os estudantes tinham de pintar um *emoji* (😊 😐 😞) que funcionava como balancete do seu trabalho (bom, razoável, insuficiente). De forma a não se desmoralizar o trabalho dos discentes, foi fornecido a todos um lápis de cor verde<sup>52</sup>, transmitindo uma mensagem de esperança: era natural que errassem, uma vez que o ciclo foi implementado ainda em inícios do ano letivo e que a turma, como já se referenciou, apresentava algumas lacunas nos vários domínios da língua. Veja-se, neste momento, a autoavaliação elaborada de acordo com os critérios de correção da Prova Final (cf. Anexo 5).

De acordo com Marques (2015: 25), o processo autoavaliativo desperta nos alunos a consciência relativamente àquilo que são as suas forças e as suas fraquezas, de modo a que sejam capazes de orientar a sua aprendizagem. Na sua prática diária, o discente deve poder situar o estado da sua progressão, identificar os seus pontos fortes, o que deve ainda melhorar e descobrir ao longo desse processo quais as melhores formas de o fazer, tanto no que diz respeito às suas produções, como às suas ações (St-Pierre,

---

<sup>52</sup> A cor verde foi mantida, enquanto símbolo de esperança, ao longo do PIA, sendo novamente usada na última atividade (3.º Ciclo Supervisivo).

2004: 33 citado por Marques, 2015: 25). Este é o ponto base para se definir o que é a autoavaliação: uma ação reflexiva sobre o que foi feito, sobre o caminho escolhido para fazer algo, uma apreciação, um juízo de valor sobre o nosso desempenho.

Finda esta etapa e antes de se iniciar a próxima, ou seja, a implementação da versão 2 do questionário, deu-se lugar a um breve diálogo com os discentes, que teve, como finalidade, perceber quais as dificuldades sentidas na realização das atividades de exame para que, nos ciclos supervisivos seguintes, fossem tidas em conta. De acordo com o diálogo<sup>53</sup> promovido no final da atividade, os discentes referiram que os exercícios aplicados não ofereciam grande dificuldade, uma vez que a matéria tinha sido lecionada muito recentemente (“estava fresca”, expressão usada pelos discentes). Contudo, admitiram que, em exame, realizado já no final do ano, os conteúdos podem já ter sido esquecidos e, por isso, o mesmo questionário poderia vir a oferecer maior dificuldade. Comentaram, ainda, que se sentiram mais à vontade a realizar a prova dentro da sala de aula do costume, com os colegas e professores do costume, do que se a tivessem realizado num contexto diferente, com outros colegas e com outros professores (de facto, o fator ansiedade pode influenciar o desempenho).

Passada uma semana, no dia 28 de novembro de 2019, segunda parte deste ciclo, os questionários foram devolvidos aos estudantes já corrigidos e anotados pelo professor-investigador. Nesse dia, procedeu-se à implementação de uma segunda versão do mesmo questionário, de modo a que os alunos, percebendo o que erraram (quer pela autoavaliação, quer pela correção realizada pelo professor-investigador, quer pelos comentários realizados), reescrevessem as suas respostas e emendassem os erros cometidos. Este reforço da atividade visou, acima de tudo, que os discentes, agora já guiados pelas notas do docente, conseguissem alcançar as respostas prototípicas esperadas numa prova desta natureza.

---

<sup>53</sup> Dado que o professor-investigador estava a moderar o diálogo com os discentes, as notas foram redigidas pela professora estagiária que fez parte do núcleo de estágio do ano a que se reporta o relatório (Sílvia Santana de Castro). Ao longo de todo o estágio, este sempre se pautou pelo trabalho colaborativo, pelo que, sempre que necessário, os professores-investigadores auxiliavam-se mutuamente.

Com este ciclo supervisivo, implementado em duas fases, pretendeu-se desenvolver nos alunos a competência de leitura e interpretação dos modelos de questionário das provas de exame para que, no final do ano, o pudessem resolver com sucesso (caso tivesse existido).

O 1.º Ciclo Supervisivo teve, essencialmente, quatro objetivos muito claros e importantes para o percurso deste PIA, a saber:

- i. Familiarizar os discentes com modelos de questionários das provas de exame;
- ii. Promover a consciência autoavaliativa dos estudantes;
- iii. Inculcar o hábito de rever as respostas redigidas;
- iv. Observar como os alunos respondem a modelos de questionários das provas de exame.

Em suma, a intervenção foi bem rececionada pelos alunos, que admitiram ser muito útil, uma vez que mostraram que estavam conscientes de que estas atividades tinham em vista o alcance de melhores resultados na Prova Final. Veja-se, de seguida, os resultados desta intervenção pedagógica.

### **3.3.1. Análise dos resultados obtidos no 1.º Ciclo Supervisivo**

Dado o que se referiu atrás, sobre o número de alunos que realizou a atividade relativa ao 2.º Ciclo Supervisivo, decidiu-se analisar apenas as tarefas dos discentes que participaram em todos os ciclos supervisivos. Assim, muito embora neste ciclo se tenha obtido 21 enunciados (isto é, 21 enunciados da versão 1 do questionário, 21 enunciados da autoavaliação e 21 enunciados da versão 2), considerar-se-ão apenas os mesmos 12 que os da atividade seguinte, de forma a conferir maior credibilidade aos dados extraídos.

A análise, tal como a implementação da atividade, será feita em dois momentos, a saber: 1.º) análise dos resultados da primeira versão da implementação do questionário de exame e 2.º) análise dos resultados da reescrita das respostas. No final, far-se-á um balanço entre as duas, verificando se houve, ou não, melhorias. Para a análise dos dados

aqui apresentados, tiveram-se em conta os critérios de correção disponibilizados pelo IAVE e que abaixo se descreverão.

### 3.3.1.1. Os critérios de correção gerais: a forma

Os critérios de correção dos exames preveem a divisão da cotação da resposta em duas componentes: o conteúdo (C) e a forma (F). Das questões que compunham esta atividade, retiradas da prova 91, 2017, 2.ª Fase, duas eram cotadas para 6 pontos, sendo 4 atribuídos ao conteúdo e 2 à forma; a terceira questão era cotada para 7 pontos, sendo 4 para o conteúdo e 3 para a forma.

No tocante aos fatores de desvalorização, no domínio da organização e correção da expressão escrita (F), dos itens de resposta restrita, foram levados em conta os seguintes critérios:

**Quadro 3 – Fatores de desvalorização no domínio da correção da expressão escrita**

Tipo de ocorrência		N.º de ocorrências	Desvalorização (pontos)
A	• erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula inicial)	2	1
	• erro de morfologia • erro inequívoco de pontuação, incumprimento de regra de citação ou de referência a título de obra	3 ou +	2
B	• erro de sintaxe • impropriedade lexical	2 ou 3	2
		4 ou +	4

Fonte: IAVE, I.P.

Estes critérios foram seguidos quer para a correção da versão 1, quer para a correção da versão 2 da implementação desta tarefa. Sobre os critérios de correção específicos, estes serão incluídos dentro do separador da respetiva resposta, de forma a facilitar a análise dos exemplos retirados da amostra em comparação com os critérios.

Veja-se, de seguida, os resultados obtidos na versão 1 da tarefa.

### 3.3.1.2. Questão 1, versão 1: resultados

Nesta questão, os alunos eram convocados a explicitar “o valor expressivo das metáforas presentes em «as escadas do formigueiro ou do túnel de toupeiras» (linhas 5



e 6)”. Antes de se apresentarem os dados, vejam-se os critérios de correção específicos desta pergunta e que regeram a sua correção.

**Figura 13 – Critérios de correção específicos da questão 1**

Níveis	Aspetos de conteúdo	Pontuação
2	Explícita, de forma completa e adequada, o valor expressivo das metáforas.	4
1	Explícita, de forma incompleta ou com imprecisões, o valor expressivo das metáforas. OU Explícita, de forma completa e adequada, o valor expressivo de uma das metáforas.	2

Aspetos de organização e correção da expressão escrita (F)\* ..... 2 pontos

**Tópicos de resposta**

As metáforas presentes em «as escadas do formigueiro ou do túnel de toupeiras» (l. 5) sugerem um espaço

- sobrelotado, onde a multidão se move em carreiro, assemelhando-se a formigas;
- subterrâneo e sombrio, tal como um «túnel de toupeiras» (l. 5).

Fonte: IAVE, I.P.

De acordo com os critérios acima referidos para o conteúdo, obtiveram-se os resultados que constam na seguinte tabela.

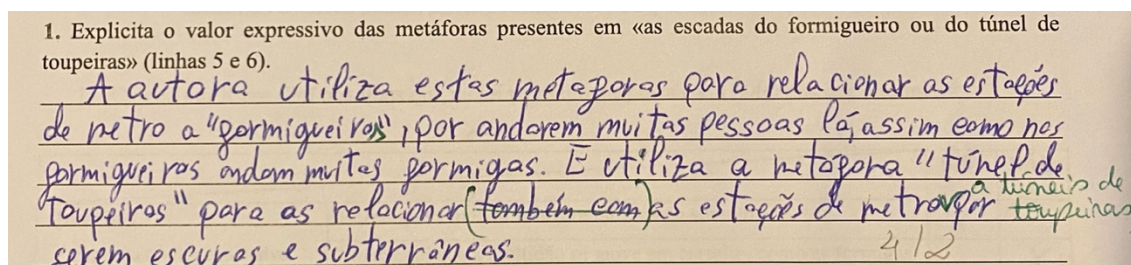
**Tabela 5 – Resultados relativos ao conteúdo, questão 1, versão 1**

Níveis de resposta	1	2
Pontuação	2	4
N.º de alunos	5	7
Percentagem	42%	58%

Como se observa pela tabela, mesmo sendo a primeira experiência dos discentes com modelos de questionários de exame, obtiveram-se resultados satisfatórios, pelo menos ao nível do conteúdo, uma vez que 58% dos alunos conseguiram explicitar o valor expressivo das duas metáforas, referindo os dois tópicos de resposta que eram preconizados pelo IAVE, a saber: 1) a sugestão de um espaço sobrelotado, onde a multidão se move em carreiro, assemelhando-se a formigas e 2) a sugestão de um espaço subterrâneo e sombrio, tal como é um “túnel de toupeiras”. Além disso, da amostra analisada, nenhum aluno viu a sua resposta desclassificada, uma vez que todos acertaram em, pelo menos, um dos tópicos. Embora os resultados sejam, na sua maioria, satisfatórios, há a referir um aspeto que merece alguma atenção: 7 dos 12 alunos incluídos nesta análise, na questão 1, justificaram o valor da metáfora com o verbo “comparar”, que não é o mais apropriado, devendo ter optado pelos verbos “sugerir ou aproximar”, ou outro de sentido equivalente, uma vez que o recurso expressivo que

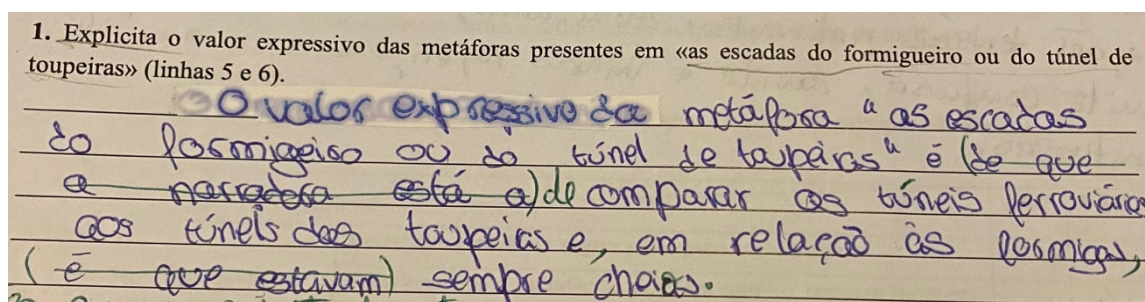
compara é a comparação e não a metáfora (este recurso expressivo visa aproximar duas realidades, potencialmente distantes, mas que estabelecem uma relação de sentido entre si).

**Figura 14 – Exemplo de uma resposta de nível 2 (A12)**



Nesta resposta, o aluno evidenciou, de forma clara, os tópicos preconizados pelo IAVE: o facto de as estações de metro estarem cheias de pessoas, tal como um formigueiro está cheio de formigas e o facto de ser um local escuro e sombrio, aproximando-se, assim, dos túneis das toupeiras. Além disso, esta resposta diferenciou-se da grande maioria, uma vez que, para explicitar o sentido das metáforas, não foi usado o verbo “comparar” e sim “relacionar”, que se afigura, sem dúvida, muito mais correto e apropriado.

**Figura 15 – Exemplo de uma resposta de nível 1 (A5)**



Nesta resposta, o aluno em questão apenas tocou num dos tópicos previstos, que é o facto de as estações de metro estarem sempre cheias, assim como os formigueiros. Contudo, não conseguiu explicitar o que relaciona as estações de metro com os “túneis de toupeiras”, nomeadamente por serem, ambos, locais escuros, sombrios e subterrâneos. Além disso, usa inapropriadamente a forma verbal “comparar” para explicitar o sentido de uma metáfora.

No tocante aos critérios relativos à forma, obtiveram-se os resultados presentes na tabela 6 (a correção foi realizada de acordo com os critérios para o domínio da correção da expressão escrita).

**Tabela 6 – Resultados relativos à forma, questão 1, versão 1**

Aluno	N.º de ocorrências de Tipo A	N.º de ocorrências de Tipo B	Desvalorização (Pontos)	Pontuação (Forma)
A1	2	2	2	0
A2	3	0	2	0
A3	2	0	1	1
A4	2	0	1	1
A5	2	0	1	1
A6	2	0	1	1
A7	1	0	0	2
A8	1	1	0	2
A9	0	1	0	2
A10	1	2	2	0
A11	1	0	0	2
A12	1	0	0	2
<b>Total</b>	18	6	10/24	14/24

Comparando-se os resultados da forma com os resultados do conteúdo, verifica-se que os discentes apresentam menos domínio da forma que do conteúdo, tal como já vem sendo referenciado desde a diagnose, onde se referiram as várias dificuldades desta turma. Ora, se a forma vale 2 pontos e se a amostra é de 12 enunciados (daria um total de 24 pontos, se todos tivessem sido classificados com o máximo da cotação), significa que, nesta componente, os resultados se situam numa positiva baixa, isto é, nos 58%.

De acordo com o diálogo promovido com os alunos e já descrito no separador 3.3., genericamente, os discentes não atribuíram grande dificuldade a este exercício, referindo, ainda, que lhes pareceu acessível. Contudo, os resultados da questão 1 da versão 1 não evidenciaram tão claramente essa facilidade referida, uma vez que, embora positivos, os resultados relativos à forma e ao conteúdo rondam o limiar da

positiva. Constatou-se, então, que aquilo que é percecionado pelos estudantes como “fácil” nem sempre o é na realidade.

Veja-se, de seguida, os resultados obtidos à questão 2.

### 3.3.1.3. Questão 2, versão 1: resultados

Nesta questão, os alunos eram convocados a explicitar “de que modo é que o adjetivo «impessoal» sugere uma apreciação negativa do espaço físico descrito”. Antes de se apresentarem os dados, vejam-se os critérios de correção específicos desta pergunta e que regeram esta análise.

**Figura 16 – Critérios de correção específicos da questão 2**

Níveis	Aspetos de conteúdo	Pontuação
2	Explica, de forma completa, o modo como a utilização do adjetivo sugere uma apreciação negativa do espaço físico descrito.	4
1	Explica, de forma incompleta, o modo como a utilização do adjetivo sugere uma apreciação negativa do espaço físico descrito.	2

Aspetos de organização e correção da expressão escrita (F)\* ..... 2 pontos

#### Tópico de resposta

O adjetivo «impessoal» (l. 8) sugere uma apreciação negativa do espaço da loja

- por realçar um ambiente que dispensa o contacto humano e a comunicação entre as pessoas.

Fonte: IAVE, I.P.

De acordo com os critérios acima referidos relativos ao conteúdo, obtiveram-se os resultados presentes na seguinte tabela.

**Tabela 7 – Resultados relativos ao conteúdo, questão 2, versão 1**

Níveis de resposta	1	2
Pontuação	2	4
N.º de alunos	4	8
Percentagem	33%	67%

Através dos dados sistematizados na tabela, constata-se que houve uma subida na percentagem de acerto nesta questão, comparativamente com a anterior, talvez por ser mais direta e por se ter dissecado o significado do adjetivo “impessoal” na aula supervisionada onde se lecionou esta crónica (como já explanado, os próprios alunos referiram que os conteúdos ainda “estavam frescos”). Assim, 8 alunos, isto é, 67% da amostra, conseguiram responder ao que se pretendia do ponto de vista do conteúdo,

diminuindo, por consequência, o número de alunos que se situam no nível 1, baixando a percentagem de alunos neste nível dos 42% (na questão 1) para os 33% nesta questão. Como se verifica, da amostra apresentada, nenhum aluno viu a resposta totalmente desclassificada, o que evidencia que, na generalidade, os discentes entenderam a instrução e sabiam o que tinham de responder. De seguida, analisam-se duas respostas exemplificativas de cada nível.

**Figura 17 – Exemplo de uma resposta de nível 2 (A12)**

Explica de que modo a utilização do adjetivo «impessoal» sugere uma apreciação negativa do espaço físico descrito.

*da autora caracteriza-lo de forma negativa*  
A utilização deste adjetivo sugere que, mesmo sendo tudo bonito, também é distante e frio. Este adjetivo também se refere à "menina da máquina" que é caracterizada como "ausente, abstrata" porque o merceiro falava com os clientes enquanto que a funcionária que está lá agora não.

Nesta resposta, o aluno explicitou claramente o sentido do adjetivo "impessoal" no contexto em que ocorre na crónica, referindo a total ausência de comunicação existente naquele tempo, a era "da menina da máquina", quando comparada à comunicação que o merceiro estabelecia com os seus clientes, perguntando como estava a saúde e a família. Assim, a cronista sugere uma apreciação negativa do espaço, "mesmo sendo tudo bonito", como o estudante bem escreveu.

**Figura 18 – Exemplo de uma resposta de nível 1 (A9)**

Explica de que modo a utilização do adjetivo «impessoal» sugere uma apreciação negativa do espaço físico descrito.

*transmite*  
O adjetivo "impessoal" (significa que ~~é~~) uma opinião negativa, pois o espaço da loja pode não dar para as pessoas comunicarem umas com as outras.

Sobre esta resposta, embora o aluno evidencie entender que o adjetivo "impessoal" transmite uma ideia negativa sobre o espaço da loja, pode dizer-se que não argumenta, de forma clara, de onde surge essa percepção da autora. Assim, crê-se que, para atingir o nível 2, esta resposta deveria ter sido mais desenvolvida, mostrando claramente qual era a expressividade do adjetivo, usado no contexto em que ocorre: a ausência de comunicação potenciada pela "maquinização" das pessoas.

No tocante à forma, obteve-se os resultados apresentados na seguinte tabela.

**Tabela 8 – Resultados relativos à forma, questão 2, versão 1**

Aluno	N.º de ocorrências de Tipo A	N.º de ocorrências de Tipo B	Desvalorização (Pontos)	Pontuação (Forma)
A1	0	0	0	2
A2	2	0	1	1
A3	3	1	2	0
A4	2	0	1	1
A5	2	0	1	1
A6	2	0	1	1
A7	1	0	0	2
A8	3	1	2	0
A9	1	0	0	2
A10	1	1	0	2
A11	0	0	0	2
A12	0	0	0	2
<b>Total</b>	17	3	8/24	16/24

Nesta questão, houve uma taxa de ocorrências problemáticas mais baixa, o que resultou num aumento da pontuação atribuída, situando-se, agora, nos 67%.<sup>54</sup> O facto que pode explicar esta diminuição é, sem dúvida, a extensão da resposta que, em todos os casos, foi menor que a anterior.

Sobre esta questão, os alunos referiram, em diálogo, que era acessível, facto que os resultados podem, em certa medida, atestar, uma vez que são razoavelmente satisfatórios, quer no conteúdo, quer na forma. Veja-se, de seguida, os resultados obtidos à questão 3.

---

<sup>54</sup> Os cálculos resultaram de uma regra de três simples: sendo 12 alunos e sendo cada resposta cotada em 2 pontos para a forma, daria um total de 24 pontos, se todos tivessem sido classificados com a pontuação máxima; assim sendo, fez-se a relação percentual dos pontos obtidos (16) relativamente aos pontos máximos (24), que constituem os 100%.



### 3.3.1.4. Questão 3, versão 1: resultados

Nesta questão, os alunos eram convocados a relacionar “o título do texto com a intenção crítica da autora ao escrever a crónica”. Para tal, deveriam fundamentar a resposta “com duas expressões textuais”. Antes de se apresentar os dados, importa referir que, neste exercício, por ser exigida uma fundamentação, a cotação é atribuída de forma diferente (4C + 3F), e existem mais níveis de desempenho, tal como evidenciam os critérios específicos de correção.

Figura 19 – Critérios de correção específicos da questão 3

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
3	Relaciona, de forma completa, o título com a intenção crítica da autora, fundamentando a resposta com duas expressões textuais.	4
2	Relaciona, de forma completa, o título com a intenção crítica da autora, fundamentando a resposta com uma expressão textual. OU Relaciona, de forma incompleta, o título com a intenção crítica da autora, fundamentando a resposta com duas expressões textuais.	2
1	Relaciona, de forma completa, o título com a intenção crítica da autora, sem fundamentar a resposta com expressões textuais. OU Relaciona, de forma incompleta, o título com a intenção crítica da autora, fundamentando a resposta com uma expressão textual.	1

Aspectos de organização e correção da expressão escrita (F)\* ..... 3 pontos

#### Tópicos de resposta

- o título põe em evidência a ausência de comunicação que a autora crítica;
- a rotina descrita ao longo do texto antecipa um futuro sem palavras que não lhe agrada.

#### Exemplos de expressões textuais

- «menina muda» (l. 1);
- «o silêncio do mar encapelado» (ll. 3 e 4);
- «tenho (...) saudades do bilhete (...) que dentro de alguns anos deixará de se pedir» (ll. 13 e 14);
- «saudades do tempo das palavras» (l. 16);
- «Sinto-me no futuro. Não gosto.» (ll. 17 e 18).

Fonte: IAVE, I.P.

Corrigidas as respostas dos 12 discentes de acordo com os critérios acima colocados, obteve-se os resultados constantes na seguinte tabela.

Tabela 9 – Resultados relativos ao conteúdo, questão 3, versão 1

Níveis de resposta	1	2	3	Desclassificada
Pontuação	1	2	4	0
N.º de alunos	3	6	2	1 <sup>55</sup>
Percentagem	25%	50%	17%	8%

<sup>55</sup> O aluno cuja resposta foi desclassificada faltou à aula supervisionada onde se lecionou a crónica, pelo que não conseguiu entender a mensagem transmitida pelo texto.

Dentro da atividade, esta é a questão com níveis de resposta mais heterogêneos e diversificados, sendo, também, a primeira em que um aluno viu a sua resposta totalmente desclassificada do ponto de vista do conteúdo.

Analisando nível a nível, verifica-se que, nos 3 casos de nível um, os discentes não incluíram expressões textuais na justificação da sua resposta, motivo pelo qual obtiveram esta pontuação. No concernente ao nível 2, no qual se incluem metade dos enunciados, todos incluíram citações textuais, contudo, em nenhum dos casos foi referido que a autora, já na década de 70, antecipava um futuro “sem palavras”, sem comunicação interpessoal, que não lhe agradava. Os dois alunos classificados com o nível mais elevado justificaram as suas respostas com citações textuais adequadas e conseguiram, ainda que por outras palavras, referir os tópicos de resposta preconizados pelo IAVE. Veja-se, de seguida, a análise de três exemplos de respostas, uma para cada nível de desempenho.

**Figura 20 – Exemplo de uma resposta de nível 3 (A4)**

3. Relaciona o título do texto com a intenção crítica da autora ao escrever a crónica. Fundamenta a tua resposta com duas expressões textuais.

O título do texto mostra que agora as pessoas falam menos umas com as outras e que provavelmente, no futuro ainda falarão menos, devido às novas tecnologias, como mostra nas seguintes frases: “... Que me deu dinheiro a mais. Ou a menos. Mas nem falo.” e “ Lá dentro, o silêncio do mar encapelado, isto é, o de toda aquela febreagem barulhenta, (o) som de não dizer nada.”

Analisando-se a resposta deste estudante, constata-se que refere, por outras palavras, os tópicos descritos nos critérios de correção, nomeadamente a ausência de comunicação que se fazia sentir já no tempo de Maria Judite de Carvalho e que a autora antecipava vir a piorar no futuro. Além disso, de forma a fundamentar a sua resposta, o aluno em questão recorre a dois exemplos textuais pertinentes, usando, para tal, as regras de citação. Não havia, portanto, forma de não se lhe atribuir o nível mais elevado de classificação. No concernente à forma, foi cometido, apenas, um erro de Tipo A, o que não desvaloriza, em nada, a pontuação da forma.



**Figura 21 – Exemplo de uma resposta de nível 2 (A2)**

3. Relaciona o título do texto com a intenção crítica da autora ao escrever a crónica. Fundamenta a tua resposta com duas expressões textuais.

O título do texto critica a falta de comunicação, sendo também essa a crítica feita pela autora à sociedade. Como podemos ver nos excertos "Saudades do tempo das palavras..." e em "Volto a casa com as minhas compras, higiénicas, atraentes e silenciosas. Sinto-me no futuro. Não gosto".

2/3

No caso do discente A2, embora afirme, e bem, que a cronista critica, desde o título, a “falta de comunicação” entre as pessoas e o comprove com duas citações textuais pertinentes (usando as regras de citação), não consegue alcançar a previsibilidade de, segundo a autora, no futuro, a comunicação ser ainda menor, que era um dos tópicos preconizados pelos critérios do IAVE. Assim sendo, e muito embora o tópico não seja, sequer, desvalorizado na forma, teve de se lhe atribuir o nível intermédio de classificação.

**Figura 22 – Exemplo de uma resposta de nível 1 (A5)**

3. Relaciona o título do texto com a intenção crítica da autora ao escrever a crónica. Fundamenta a tua resposta com duas expressões textuais.

A crítica da autora escrita na crónica é que a autora não gosta da inovação tecnológica em relação aos trabalhadores serem substituídos pela máquina, pois a mesma não gostava do silêncio que as máquinas faziam achando assim o espaço "impessoal" e gostando do contacto humano.

A resposta do aluno número 5, embora apresente a inclusão do adjetivo “impessoal” (sem uso das regras de citação), não tem qualquer citação que comprove o que referiu. Nesse sentido (e mesmo que a resposta estivesse redigida de forma escoreta), a não colocação da expressão textual levaria à atribuição, desde logo, do nível mais baixo. Além disso, não se considerou o adjetivo atrás referido como uma expressão pertinente, uma vez que os discentes já tinham de ter comentado o seu valor na questão 2. Ainda assim, o aluno não explicitou, de forma clara, que a cronista antevia um futuro “sem palavras”, que era um dos tópicos essenciais da resposta. No concernente à forma, o estudante foi desvalorizado apenas num ponto, uma vez que cometeu três erros de Tipo A (dois de acentuação e um de ausência de aspas). Por fim, salienta-se, ainda, a

dificuldade de colocação de pontuação evidenciada nesta resposta, uma vez que, nas 6 linhas que a constituem, há apenas um único ponto final (frases demasiado longas dão, por norma, mau resultado). Relativamente à repetição de “autora” duas vezes, denota-se falta de vocabulário, pois poderia ter sido substituída por palavras equivalentes (escritora, cronista...) ou omitida, optando pelo sujeito nulo.

**Tabela 10 – Resultados relativos à forma, questão 3, versão 1**

Aluno	N.º de ocorrências de Tipo A	N.º de ocorrências de Tipo B	Desvalorização (Pontos)	Pontuação (Forma)
A1	0	0	0	3
A2	1	0	0	3
A3	2	1	1	2
A4	1	0	0	3
A5	3	0	2	1
A6	1	1	0	3
A7	1	0	0	3
A8	2	0	1	2
A9	2	0	1	2
A10	0	0	0	3
A11	2	0	1	2
A12	0	0	0	3
<b>Total</b>	15	2	6/36	30/36

Contrariamente ao que era esperado, esta questão, embora de resposta mais extensa, foi a que registou um menor número de ocorrências quer de Tipo A, quer de Tipo B. Sendo que a maioria dos discentes elaborou respostas com mais de 4 linhas, previa-se que a quantidade de ocorrências aumentasse em proporção à extensão, mas tal facto não se verificou. Assim, a pontuação relativa à forma situa-se, agora, nos 83%<sup>56</sup>, a melhor percentagem de toda esta atividade.

---

<sup>56</sup> Os cálculos resultaram de uma regra de três simples: ora, sendo 12 alunos e sendo cada resposta cotada em 3 pontos para a forma, daria um total de 36 pontos, se todos tivessem sido classificados com a

Sobre esta última pergunta, em que era necessário os alunos justificarem a sua resposta com duas expressões textuais, grande parte não o fez na primeira versão. Questionados sobre este facto, os discentes admitiram que o não fizeram por distração e falha na leitura, pois, muitos deles nem sequer leram o que tinham acabado de escrever (também pela difícil gestão do tempo que mostraram). Embora tenham admitido que as instruções eram relativamente fáceis, notou-se este défice de atenção na questão 3. Admitiram, também, que a interpretação da pergunta não oferecia dificuldades, sendo a única causa apontada a falta de atenção. Devido a esta distração, 25% dos alunos tiveram a sua resposta avaliada com o descritor de desempenho mais baixo no concernente ao conteúdo, isto é, nível 1.

Veja-se, de seguida, os resultados obtidos com a implementação desta atividade na semana seguinte (versão 2), já depois de corrigida e de comentada pelo professor-investigador. O objetivo foi observar se a reescrita das respostas permitia que os discentes alcançassem melhores resultados.

### **3.3.2. Versão 2 do questionário de exame: metodologia de análise**

Importa referir, neste passo do trabalho e depois da apresentação dos resultados da aplicação da versão 1 do questionário de exame, que a metodologia de análise desta versão é exatamente a mesma que a descrita anteriormente e cujos critérios já foram sendo integrados no presente trabalho (quer os relativos à forma (cf. Quadro 3), quer ao conteúdo (cf. Figuras 13, 16 e 19)). Nesse sentido, aqui só se descreverão e discutirão os resultados da versão 2, pois a forma de análise será exatamente a mesma.

O objetivo da segunda implementação deste questionário foi o de que os alunos reescrevessem as suas respostas emendando os erros assinalados pelo professor-investigador (de Tipo A e de Tipo B, mas também os do conteúdo) e, tendo em conta os comentários redigidos, resposta a resposta, no verso da folha da atividade, que melhorassem as suas respostas. Pretendia-se, com este reforço, que os alunos ficassem familiarizados com o modo de responder esperado de um aluno que se propõe à

---

pontuação máxima; assim sendo, fez-se a relação dos pontos obtidos (31) relativamente aos pontos máximos (36), que constituem os 100%.

realização da Prova Final de Português (91). Além disso, visou-se perceber de que forma é vantajoso, ou não, usar-se, nas aulas de Português, modelos de questionários das provas de exame, já que é esse o ponto de partida desta pesquisa. Ora, a mera aplicação dos questionários de exame não supriria, por si só, as lacunas evidenciadas na diagnose. Deste modo, procedeu-se à reescrita das respostas, devendo os estudantes corrigir os erros assinalados, de forma a surtir o efeito desejado.

Não é demais referir que, neste estudo, apenas se incluíram os 12 alunos participantes em todos os ciclos supervisivos. Observe-se, de seguida, os dados obtidos questão a questão e que comprovarão, ou não, se a reescrita das respostas alcançou o objetivo previsto.

Em cada uma das análises, far-se-á uma comparação com os resultados da mesma questão na versão 1. Sobre o conteúdo, porque o tamanho das tabelas assim o permite, serão colocados os dados das duas versões lado a lado. No concernente à forma, as tabelas, por serem maiores, impossibilitaram a disposição dos dados lado a lado, mas far-se-á um comentário em jeito de comparação com a versão 1.

### 3.3.2.1. Questão 1, versão 2: resultados

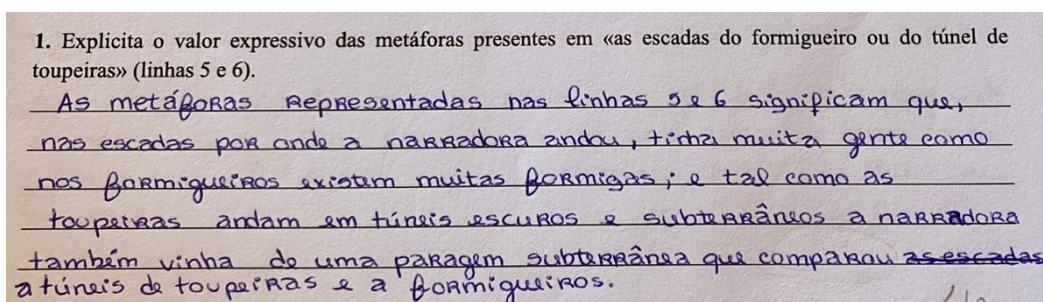
**Tabela 11 – Resultados relativos ao conteúdo, questão 1, versão 2: análise comparativa**

Versão	V1		V2	
	1	2	1	2
Níveis de resposta	1	2	1	2
Pontuação	2	4	2	4
N.º de alunos	5	7	0	12
Percentagem	42%	58%	0%	100%

No concernente aos resultados do conteúdo, é evidente a taxa de melhoria dos discentes: depois de atentarem nas correções do professor em formação, os discentes reescreveram as suas respostas de forma muito mais escorreita e incluíram os dois tópicos de resposta preconizados pelo IAVE, relativamente às metáforas em análise “escadas do formigueiro” e “túnel de toupeiras”. Assim, todos os 12 alunos incluídos no estudo, na versão 2, alcançaram o sentido completo das metáforas, nomeadamente a sugestão da sobrelotação das estações de metro, onde as pessoas se movimentam em

carreiros e a sugestão de um espaço subterrâneo, sombrio e escuro. Há, ainda, um dado importante a referir e que prova que os discentes tiveram em conta os comentários deixados pelo professor estagiário: dos 7 alunos que, na versão 1, justificaram o valor da metáfora com o verbo “comparar”, 4 repensaram o seu uso, optando por expressões como “(...) a metáfora estabelece uma relação de semelhança (...)” (A2), “(...) o local é assemelhado (...)” (A8), “as estações do metro equiparam-se a (...)” (A2) e, ainda, “(...) a metáfora sugere (...)” (A1). Os restantes três alunos mantiveram o uso do verbo “comparar”, mas optou-se por não desvalorizar as respostas, uma vez que estavam bem redigidas e tocavam nos tópicos essenciais.

**Figura 23 – Exemplo da reescrita de uma resposta de nível 2 (A4)**



Como se observa pela resposta do aluno 4, não havia porque a desvalorizar, mesmo tendo usado o verbo “comparar”: está minimamente bem redigida e aborda os dois tópicos essenciais. Aliás, relativamente às respostas encontradas na diagnose, notou-se já uma melhoria significativa. No concernente à forma, não se encontraram erros que a desvalorizassem, ainda que pudessem faltar duas vírgulas.

Veja-se, agora, os resultados relativos à forma, para que se possa, ou não, verificar se acompanharam a evolução do conteúdo.

**Tabela 12 – Resultados relativos à forma, questão 1, versão 2**

Aluno	N.º de ocorrências de Tipo A	N.º de ocorrências de Tipo B	Desvalorização (Pontos)	Pontuação (Forma)
A1	2	0	1	1
A2	0	0	0	2
A3	1	0	0	2
A4	0	0	0	2

<b>A5</b>	3	0	2	0
<b>A6</b>	1	0	0	2
<b>A7</b>	0	0	0	2
<b>A8</b>	0	0	0	2
<b>A9</b>	0	0	0	2
<b>A10</b>	1	1	0	2
<b>A11</b>	0	0	0	2
<b>A12</b>	1	0	0	2
<b>Total</b>	9	1	3/24	21/24

Estabelecendo-se uma análise comparativa entre esta tabela e a tabela 6, sobre a mesma questão na versão 1, verifica-se uma significativa diminuição de ocorrências dos dois tipos de erros. No tocante aos de Tipo A, foram reduzidos a metade, tendo-se detetado, agora, um total de 9 erros, face aos 18 identificados na primeira versão. Sobre os erros de Tipo B, foram quase reduzidos a zero: só se detetou uma ocorrência. Assim, os alunos alcançaram uma percentagem total de pontos para a forma de 87,5%,<sup>57</sup> face aos 58% da primeira aplicação.

Analisadas as duas tabelas pode, realmente, começar a entender-se que a utilização, na aula de Português, de modelos de questionários das provas de exame, associada à reescrita das respostas, surte os efeitos desejados: a familiarização dos estudantes com o modo de perguntar e, em consequência, com o modo de responder, num processo de contínuo aperfeiçoamento. Leia-se, de seguida, a análise da questão número 2.

### **3.3.2.2. Questão 2, versão 2: resultados**

Analisando-se a seguinte tabela, verifica-se o mesmo cenário ocorrido e descrito na questão 1: reescritas as respostas, os discentes alcançaram níveis muito melhores, neste caso, não na totalidade dos estudantes, mas quase. Somente um aluno se manteve no nível 1, os restantes três subiram de patamar, após analisarem a correção do docente, as notas deixadas e reescreverem as suas respostas.

---

<sup>57</sup> Para se chegar à percentagem, procedeu-se ao mesmo raciocínio já referido antes, por meio de uma regra de três simples.

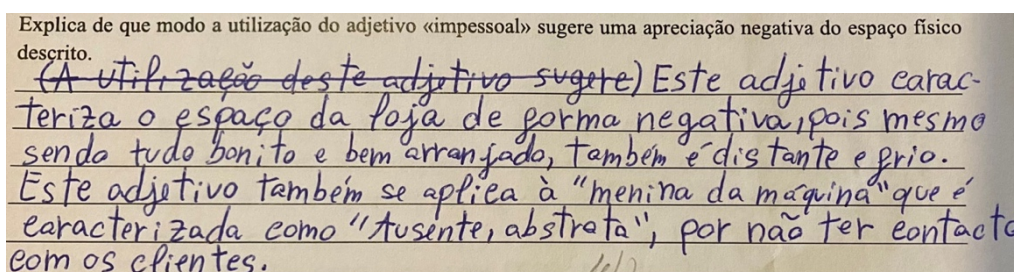


Tabela 13 – Resultados relativos ao conteúdo, questão 2, versão 2: análise comparativa

Versão	V1		V2	
Níveis de resposta	1	2	1	2
Pontuação	2	4	2	4
N.º de alunos	4	8	1	11
Percentagem	33%	67%	8%	92%

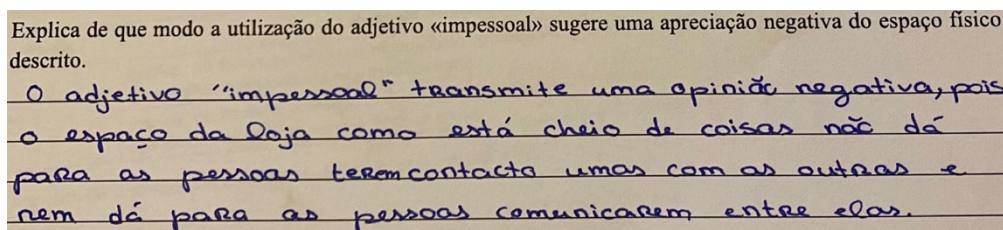
Da primeira para a segunda versão, houve uma significativa melhoria (de 25%) dos resultados relativos ao conteúdo. Veja-se, de seguida, exemplos de respostas de nível 1 e de nível 2.

Figura 24 – Exemplo da reescrita de uma resposta de nível 2 (A12)



Analisando-se a resposta em comparação aos critérios de correção constata-se que o aluno vai ainda mais longe do que o exigido: prova a apreciação negativa do espaço físico da loja com dois argumentos. Assim, refere que o ambiente é “distante e frio” devido à ausência de comunicação, evidenciada também pela “menina da máquina”, que é “ausente, abstrata”. Por tudo isto, aliado à forma escorregada como está redigida (não se detetaram ocorrências que desvalorizassem a forma), a resposta insere-se no nível 2. Atente-se, agora, na análise de uma resposta de nível 1.

Figura 25 – Exemplo da reescrita de uma resposta de nível 1 (A9)



Parando para ler a resposta acima colocada, verifica-se que, embora o aluno consiga inferir que o adjetivo “impessoal” transmite uma apreciação negativa do espaço da loja,

não o consegue explicar de forma adequada. Assim, ao invés de escrever que esta percepção é sugerida pela ausência de comunicação interpessoal que se fazia sentir dentro da mercearia, refere que o contacto humano não era possível pelo facto de o espaço estar “cheio de coisas”. Efetivamente, a crítica de Maria Judite de Carvalho é ao silêncio e não ao espaço em si. Nesse sentido, a questão insere-se no nível 1, uma vez que o estudante em causa referiu, de forma incompleta, o modo como o adjetivo sugere uma apreciação negativa do espaço da loja. No caso da forma, não viu a sua resposta desvalorizada, embora pudesse ter pontuado melhor o seu discurso.

**Tabela 14 – Resultados relativos à forma, questão 2, versão 2**

Aluno	N.º de ocorrências de Tipo A	N.º de ocorrências de Tipo B	Desvalorização (Pontos)	Pontuação (Forma)
A1	1	0	0	2
A2	1	0	0	2
A3	1	0	0	2
A4	2	0	1	1
A5	2	0	1	1
A6	0	0	1	1
A7	0	0	0	2
A8	1	0	0	2
A9	0	0	0	2
A10	0	0	0	2
A11	0	0	0	2
A12	0	0	0	2
<b>Total</b>	8	0	3/24	21/24

Através de uma análise comparativa entre esta tabela e a tabela 8, sobre a mesma questão na versão 1, verifica-se uma diminuição para menos de metade das ocorrências de erros de Tipo A e a redução para zero ocorrências de Tipo B. Assim, os alunos alcançaram a percentagem de 87,5%, face aos 67% da primeira versão. Houve, portanto, um aumento de 20,5% na pontuação relativa à forma.



Os resultados obtidos na reescrita desta questão continuam a comprovar o que se expôs em 3.3.2.1., isto é, que, efetivamente, existem vantagens na utilização de modelos de questionários das provas de exame. De seguida, veja-se a análise dos resultados relativos à questão 3, a mais extensa.

### 3.3.2.3. Questão 3, versão 2: resultados

Os resultados obtidos na questão 3 da versão 2 relativos ao conteúdo encontram-se sistematizados na tabela abaixo.

**Tabela 15 – Resultados relativos ao conteúdo, questão 3, versão 2: análise comparativa**

Versão	V1				V2			
	Níveis de resposta	1	2	3	Desclassificada	1	2	3
Pontuação	1	2	4	0	1	2	4	0
N.º de alunos	3	6	2	1	0	6	5	1
Percentagem	25%	50%	17%	8%	0%	50%	42%	8%

Parando para analisar os dados obtidos, verifica-se que, da primeira para a segunda fase de implementação do questionário, houve melhorias consideráveis, não se registando, agora, nenhuma resposta de nível 1. Assim, dos três alunos que tinham sido, inicialmente, classificados com nível de desempenho mais baixo, todos conseguiram melhorar as suas respostas, sendo, agora, classificados com nível de desempenho máximo. Dos 6 alunos que se mantiveram no nível intermédio, nenhum referiu, mais uma vez, o segundo tópico previsto para a correção da resposta, a saber: que a cronista antecipa um futuro sem palavras. É de referir que, desta vez, todos os discentes inseriram citações textuais nas suas respostas, tal como lhes foi sugerido no diálogo promovido pelo professor em formação. Essa é, também, a causa de não se verificar nenhuma resposta no patamar 1.

Relativamente ao estudante cuja resposta foi desconsiderada, constata-se que, mesmo com as notas do professor-investigador, não conseguiu alcançar nenhum dos tópicos previstos pelo IAVE, nem outros que, do ponto de vista da mensagem transmitida pela crónica, pudessem ser considerados válidos (a falta à aula supervisionada onde se lecionou e esmiuçou o sentido do texto parece ser determinante para o êxito das

respostas). De seguida, apresentam-se exemplos de respostas dos dois níveis de desempenho.

**Figura 26 – Exemplo da reescrita de uma resposta de nível 3 (A7)**

3. Relaciona o título do texto com a intenção crítica da autora ao escrever a crónica. Fundamenta a tua resposta com duas expressões textuais.

O título do texto "História sem palavras" enquadra-se na pouca comunicação entre as pessoas que a autora critica, tal como ~~está~~ nos diz o texto "Vai saquear as caras que desfilam diante de si?". ~~Assim~~ A cada dia que passa, essa comunicação vai diminuindo e, por isso, a autora fica com a sensação de que já não pertence a um mundo assim, tal como afirmou "Volto a casa com as minhas compras, higiénicas, atarefadas e silenciosas. Sinto-me no futuro. Não gosto."

Analisando esta resposta, comprova-se que o aluno 7 mencionou todos os tópicos previstos pela correção. Assim, começou por referir que o título da crónica se enquadra na crítica tecida por Maria Judite de Carvalho à ausência de comunicação entre as pessoas e, embora não escreva, *ipsis verbis*, o que consta dos critérios de correção refere, e bem, que, "a cada dia que passa, essa comunicação vai diminuindo e que, por isso, a autora fica com a sensação de que já não pertence a um mundo assim". Para rematar, justifica as suas asserções com duas citações textuais muito pertinentes, pelo que, inequivocamente, viu a sua resposta classificada com nível máximo. Sobre a forma, e muito embora falte uma vírgula, não viu a sua resposta desvalorizada, pois não se registaram ocorrências de nenhum tipo de erro. Aliás, tendo em conta a diagnose, esta resposta espelha já uma melhoria significativa dos discentes.

**Figura 27 – Exemplo da reescrita de uma resposta de nível 2 (A6)**

3. Relaciona o título do texto com a intenção crítica da autora ao escrever a crónica. Fundamenta a tua resposta com duas expressões textuais.

A autora tensiona com o título do texto criticar o facto das máquinas terem substituído o trabalho do ser humano, ~~que~~ perdendo, assim, a comunicação entre o ser humano, tal como podemos ver na seguinte frase: "Vai saquear as caras que desfilam diante de si?" <sup>e que se sente saudade</sup> também afirma que o antigamente era melhor, como podemos observar na seguinte citação: "Saudades do tempo das palavras, às vezes insignificativas, de acordo, mas palavras".

Prova Final de Português (91) 2017 2ª Fase

Sobre a resposta de nível 2, o aluno em questão referiu apenas um dos tópicos previstos, isto é, a crítica à ausência de comunicação entre as pessoas, ficando a faltar a antecipação de um futuro em que a comunicação será ainda menor. Do ponto de vista

da correção escrita, esta não foi desvalorizada, embora registre uma ocorrência: a contração da preposição “de” com o determinante artigo definido “as”, precedido por “facto” (deveria ter redigido “o facto de as máquinas”).

No concernente à forma, os dados retirados da análise da reescrita desta tarefa encontram-se sistematizados na tabela seguinte.

**Tabela 16 – Resultados relativos à forma, questão 3, versão 2**

Recorde-se que esta questão era a única cotada para 3 pontos na forma.

Aluno	N.º de ocorrências de Tipo A	N.º de ocorrências de Tipo B	Desvalorização (Pontos)	Pontuação (Forma)
A1	0	0	0	3
A2	0	0	0	3
A3	0	0	0	3
A4	1	0	0	3
A5	2	0	1	2
A6	1	1	0	3
A7	0	0	0	3
A8	2	0	1	2
A9	1	0	0	3
A10	2	0	1	2
A11	2	0	1	2
A12	1	0	0	3
<b>Total</b>	12	1	4/36	32/36

Sendo a única questão que exigia fundamentação com duas citações textuais, era aquela que, previsivelmente, também requeria respostas mais extensas. Das ocorrências registadas na versão 1 (cf. tabela 10), houve uma ligeira melhoria dos resultados. Assim, face às 15 ocorrências de Tipo A registadas da primeira vez, houve uma redução de três; já nas ocorrências de Tipo B, cujo índice era já baixo, desta feita, só se detetou uma ocorrência. Assim, os pontos obtidos nesta questão também apresentam uma ligeira subida, passando dos 30 da primeira aplicação para os 32 nesta aplicação. De seguida, apresenta-se um balanço dos resultados desta atividade pedagógica.

### **3.3.3. Balanço do 1.º Ciclo Supervisivo**

Globalmente, a atividade cumpriu os objetivos a que se propôs, a saber: a elaboração de respostas escritas ao questionário de exame, a fim de consolidar a compreensão da crónica. Na primeira versão aplicada, os resultados obtidos foram, face ao diagnóstico que se traçou na diagnose, bastante satisfatórios. Sabe-se, contudo, que a matéria tinha sido lecionada nas aulas anteriores e que, por isso, os alunos ainda a conseguiam recuperar perfeitamente, não sendo esse o cenário da Prova Final. Da primeira para a segunda fase, por meio de várias estratégias de ensino-aprendizagem (a autoavaliação atrás descrita, o diálogo promovido com os alunos, a correção da versão 1, os comentários redigidos pelo professor estagiário em cada questão e, por fim, a reescrita das respostas (versão 2) com o objetivo de que os discentes emendassem as suas falhas) observou-se uma nítida melhoria, sendo a questão 1 a que apresentou uma melhoria mais significativa e a questão 3 a que evidenciou uma melhoria mais ligeira, contudo, melhor em todas. Nesse sentido, a reescrita das respostas afigurou-se uma ótima estratégia de ensino-aprendizagem, uma vez que, além de familiarizar os discentes com os modelos de questionários das provas de exame, potenciou a consciência autoavaliativa e a releitura das respostas, depois de redigidas.

Em suma, se o ano tivesse sido normal, pretendia-se ter continuado o mesmo método de trabalho aqui descrito, para, no final do ano, analisar os resultados desta turma na prova final comparativamente às outras turmas da ESE.

### **3.4. 2.º Ciclo Supervisivo: a charneira**

Intitulou-se este Ciclo Supervisivo “a charneira” porque, de facto, a partir daqui o processo de ensino-aprendizagem teve de, qual *fénix*, se reinventar. Foi, também, o que se fez a partir deste momento, uma vez que se teve de, em parte, proceder a um reajuste na forma de implementação da intervenção pedagógica pensada inicialmente e cujo 1.º Ciclo revelou ser eficaz (visto que se passou de um regime presencial para um regime à distância).

Antes de se avançar nesta descrição, é necessário redigir-se um preâmbulo onde se apresentem as principais dificuldades que se fizeram sentir nesta nova modalidade de

ensino. Ensinar à distância colocou aos docentes alguns problemas, desde logo assegurar que todos os discentes tinham dispositivos tecnológicos com acesso à internet por forma a se suprir eventuais desigualdades. Este aspeto assegurado, houve um outro que também se revelou muito importante e que, por vezes, era de difícil gestão para o docente: a questão da privacidade e da política de proteção de dados. Além disto, e talvez por receio de que os colegas criticassem ou gozassem as suas casas, a maioria dos alunos não se mostrava na aula. Este aspeto é merecedor de alguma atenção, uma vez que muitos dos discentes não ligavam a câmara, porque nitidamente não estavam a prestar atenção à aula (facto que se comprovou quando se dirigia uma questão e, do outro lado, ninguém respondia). Outro obstáculo que se colocou tinha que ver com a qualidade da rede de *Internet* que, muitas vezes, não assegurou a boa transmissão da imagem e do som (quer do professor, quer dos alunos).

No concernente à recolha de dados realizada por este meio, tem-se consciência de que as atividades podem não ter sido realizadas de forma autónoma, pelo que os dados têm de ser analisados com conta, peso e medida. A atividade deste 2.º Ciclo Supervisivo foi realizada à distância e de forma assíncrona e, por isso, os discentes podem ter sido auxiliados ou, não sendo, podem ter consultado os mais variados meios: manual, *Internet*, escola virtual, sebatas, entre outros.

Tendo-se isto em conta, passa-se, agora, à descrição desta atividade. O 2.º Ciclo Supervisivo foi implementado na turma do 9.ºD, aquando do estudo da Unidade Didática *Texto Épico – Os Lusíadas*, mais concretamente no dia 12 de maio (terça-feira) de 2020. Sendo aplicado assincronamente, os alunos tinham de anexar, até dia 15 de maio (sexta-feira), os trabalhos realizados individualmente. Aqui, colocou-se um outro problema que não se colocava no ensino presencial, pelo menos não desta forma, uma vez que, em sala de aula, os discentes tinham de entregar os enunciados, mesmo que estivessem mal resolvidos ou por concluir: com esta atividade pôde, de facto, comprovar-se o desinteresse<sup>58</sup> de alguns alunos, tal como já se tinha referenciado na

---

<sup>58</sup> Não se leve esta consideração como um ponto negativo: em 2020, a vida mudou para todos. Nesse sentido, os discentes poderiam estar a passar por problemas pessoais que os docentes podem nunca ter sabido. Por isso, embora a atividade não tenha sido realizada por todos, nunca, em momento algum, os

caracterização da turma (ponto 1.2.2.), uma vez que apenas 12 dos 21 alunos realizaram a atividade solicitada.

Tal como no ciclo anterior, a escolha do texto canónico que está na base desta atividade deveu-se ao facto de integrar, por um lado, a lista de textos para a Educação Literária do nono ano de escolaridade e, por outro, por ser um texto avaliado recorrentemente na Prova Final de Português (neste caso, na 2.ª fase de 2011, Grupo I, Parte C). A implementação desta atividade foi realizada em consonância com a matéria lecionada, isto é, a par da leção de *Os Lusíadas*, mais concretamente a par do episódio de “Inês de Castro”. Neste caso, optou-se por dar preferência ao texto expositivo, para observar, nesta fase do projeto, o modo como os alunos estruturavam e redigiam os seus textos, uma vez que, neste nível de escolaridade, já é esperado que estruturam adequadamente os seus textos e os redijam com coerência e coesão. Teve-se, como contraponto, os textos do teste de diagnóstico que estavam, na sua maioria, insatisfatórios.

A atividade consistiu na realização de um questionário de exame<sup>59</sup>, desta feita, na forma de um texto expositivo com um mínimo de 70 palavras e um máximo de 120, que incluía os domínios da Leitura, da Educação Literária e o da Escrita. Sendo disponibilizado no horário da aula síncrona e sendo explicado, pelo professor-investigador, o objetivo da atividade durante essa mesma aula, os alunos poderiam proceder à sua resolução de várias formas: ou redigiam à mão, no próprio caderno, e anexavam no *Microsoft Teams*, no separador “Entrega de Trabalhos”, a fotografia/ digitalização ou descarregavam o documento de *Word* com a instrução e redigiam diretamente no espaço deixado para o efeito depois da instrução (cf. Anexo 7).

Além disso, e de forma a que os alunos pudessem suprir eventuais dificuldades ao longo da realização da atividade, foi disponibilizado, a par do questionário de exame, um

---

alunos foram repreendidos, antes, por outra: a não realização desta atividade por 9 elementos levou a que o professor-investigador redesenhasse, mais uma vez, o seu projeto, de forma a mobilizar os estudantes, através de estratégias de ensino-aprendizagem descritas mais à frente, no 3.º Ciclo Supervisivo.

<sup>59</sup> Cf. Anexo 6.

*PowerPoint*<sup>60</sup> sobre o texto expositivo, pois já se antevia que os discentes poderiam ter dificuldades na construção deste tipo de texto.<sup>61</sup>

No que concerne ao domínio da Escrita, e de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (2018: 10), os discentes, neste nível de ensino, devem ser já capazes de planificar e elaborar textos de natureza argumentativa, selecionando a informação de acordo com o género e a finalidade do texto. Além disso, devem escrever com correção ortográfica e sintática, variando o vocabulário e usando corretamente a pontuação.

Desta vez, a simulação do contexto de exame foi inviável por vários fatores: os alunos dispuseram do tempo que acharam necessário; tiveram ao seu dispor vários meios de consulta, puderam reler e reescrever diversas vezes as suas respostas (não esquecendo ainda que o próprio *Word* assinala os erros ortográficos, pelo que, do ponto de vista da correção escrita, seria esperado um menor número de ocorrências).

Com esta atividade, pretendeu-se desenvolver nos alunos a competência de leitura e interpretação dos modelos de questionário das provas de exame e de planificação e escrita de textos expositivos escorreitos.

O 2.º Ciclo Supervisivo teve, essencialmente, três objetivos muito claros e importantes para o percurso deste PIA, a saber:

- i. Observar como os alunos redigem textos expositivos;
- ii. Observar se os alunos reveem os seus textos;
- iii. Observar como os alunos respondem a modelos de questionários das provas de exame.

Em suma, este ciclo teve, também, a valia de ser um segundo ponto de partida: estando o professor-investigador consciente das falhas deste novo modelo de ensino, procedeu-

---

<sup>60</sup> Material didático disponibilizado pela editora do manual adotado pela ESE naquele ano: o *Entre Palavras*, da *Leya*.

<sup>61</sup> Tendo-se trabalhado em cooperação com a professora titular, foi possível, ao longo do ano letivo, analisar os resultados dos testes de avaliação da turma. Frequentemente, observou-se marcas do texto de opinião (por exemplo, o uso de expressões que demarcam a opinião: “acho”, “na minha opinião” e o uso da primeira pessoa do singular) no texto expositivo, motivo pelo qual também se procedeu à implementação desta atividade.

se a um reajuste do projeto, por dois motivos: 1) os alunos não participaram da forma que se pretendia nas aulas e nas tarefas; 2) entretanto, tinha sido decretada a não realização das provas finais de ciclo, pelo que se teve mais liberdade de trabalhar outros saberes, sem prejuízo de prejudicar os alunos na avaliação externa. Veja-se, em 3.5., o reajuste efetuado de forma a mobilizar a participação dos discentes, que é o mais importante no ensino.

### **3.4.1. Resultados obtidos no 2.º Ciclo Supervisivo**

Como já referido, o *corpus* desta análise é constituído por 12 enunciados, sendo os mesmos que se analisaram no ciclo anterior e, por isso, a codificação das provas mantém a ordem, isto é, do A1 ao A12. Para a correção da atividade e análise dos resultados seguiu-se, à semelhança do ciclo 1, os critérios disponibilizados pelo Gabinete de Avaliação Educacional<sup>62</sup> (GAVE).

Sobre a amostra, importa referir que tem a seguinte forma: 1 aluno escreveu o texto expositivo no caderno diário, fotografou e anexou no *Microsoft Teams*; 8 alunos usaram o espaço deixado para a realização da tarefa no documento da instrução e três alunos redigiram o seu texto num documento de *Word* independente da tarefa.

#### **3.4.1.1. Os critérios de correção gerais: a forma**

Como exposto atrás, os critérios de correção preveem a divisão da cotação da resposta em duas componentes: 60% para o conteúdo (C) e 40% para a forma (F). Esta atividade, retirada da 2.ª fase de 2011, Grupo I, Parte C, previa uma cotação total de 10 pontos, sendo, por isso, 6 para o conteúdo e 4 para a forma.

No tocante aos descritores de desempenho para o domínio da organização e correção da expressão escrita (F), esta questão previa três níveis de desempenho. Contudo, lidos os textos expositivos, constatou-se que não obedeciam, na sua generalidade, à estrutura prototípica deste tipo de texto (do total, destacam-se dois que obedecem, *mutatis mutandis*, à estrutura pretendida) pelo que se optou por se seguir os mesmos critérios para a forma já apresentados atrás (cf. Quadro 3), caso contrário, os enunciados seriam

---

<sup>62</sup> Gabinete do Ministério da Educação que tutelava a avaliação externa antes do IAVE.



quase todos classificados com apenas um ponto na forma. Além disso, ao manter-se o padrão de análise, confere-se maior uniformidade aos resultados obtidos.

Sobre a forma, importa, ainda, referir que, como era uma atividade que exigia um número mínimo e um número máximo de palavras, a questão poderia estar sujeita a uma desvalorização de um ponto, caso tivesse mais de 120 palavras e menos de 70, sendo ainda classificada com zero pontos, se tivesse menos de 22 palavras.

### 3.4.1.2. Os critérios de correção específicos: o conteúdo

Sobre os critérios relativos ao conteúdo, estes eram divididos em 6 patamares, sendo o mais elevado cotado para 6 pontos e o mais baixo com zero, caso a resposta se desviasse dos critérios.

**Figura 28 – Critérios de correção específicos do texto expositivo**

ITENS N.º	DESCRITORES	COTAÇÃO Pontuação	
9.	.....	10	
	<b>Aspectos de conteúdo (C)</b>	6	
	<b>Níveis de desempenho</b>		
	Identifica o episódio a que pertencem as estrofes (a) e explicita os dois elementos comparados (b). Trata os cinco tópicos previstos (c, d, e, f, g).	6	
	Identifica o episódio a que pertencem as estrofes (a) e explicita os dois elementos comparados (b). Trata quatro dos tópicos previstos.	5	
	Identifica o episódio a que pertencem as estrofes (a) e explicita os dois elementos comparados (b). Trata três dos tópicos previstos.	4	
	Identifica o episódio a que pertencem as estrofes (a) e explicita os dois elementos comparados (b). Trata um ou dois dos tópicos previstos.	3	
	Identifica o episódio a que pertencem as estrofes (a) e explicita os dois elementos comparados (b).	2	
Dá outra resposta.	0		

Fonte: GAVE

### 3.4.2. Análise dos resultados obtidos no 2.º Ciclo Supervisivo

À semelhança da análise que se realizou no ciclo supervisivo anterior, apresentar-se-ão, aqui, os dados obtidos quer no conteúdo, quer na forma e ilustrar-se-ão alguns dos níveis de resposta classificados de acordo com os critérios de correção.

Importa, ainda, referir que este ciclo foi o de mais difícil análise, isto por vários motivos. Em primeiro lugar, nenhum dos discentes escreveu um texto expositivo escorreito, coeso e articulado entre as suas partes (introdução, desenvolvimento e conclusão); ao ler-se os textos fica-se com a sensação de que os alunos responderam tópico a tópico, com frases soltas e sem articulação, como se de perguntas isoladas se tratasse. Neste

sentido, a avaliação realizada para a forma foi de difícil triagem, uma vez que, efetivamente, os textos não apresentavam a demarcação das partes esperadas e, menos ainda, o uso de conectores/ articuladores do discurso corretos para cada uma das partes. Depois, notou-se claramente que alguns dos alunos (2, no total) copiaram pelos critérios de correção de exame e outros pela *internet* (a este respeito, um aluno entregou o seu texto com vários tipos e tamanhos de letra, o que comprova o que se acabou de expor: a informação foi copiada de diferentes fontes e não houve, sequer, o trabalho de se uniformizar o tipo de letra). Do ponto de vista do conteúdo, a análise não ofereceu grandes dificuldades, contudo, no tocante à forma, afigurou-se mais difícil. Por esse motivo, aqui descrever-se-ão os dados relativos ao conteúdo e apenas se fará menção, tal como no ciclo anterior, ao número de erros de Tipo A e de Tipo B cometidos por cada um dos discentes.

Efetivamente, com esta atividade pôde comprovar-se o que foi referido na nota de rodapé n.º 61: os alunos evidenciaram falhas na elaboração de textos expositivos, sendo, ainda, um dos problemas notados a marca da primeira pessoa do singular em expressões inapropriadas para este tipo de texto, como em “Neste texto eu vou falar sobre as estrofes (...)” (A1), “Neste texto venho falar sobre as estrofes (...)” (A4) e “Assim, concluo o meu texto dizendo que (...)” (A11).

Seguindo o modelo de análise iniciado no ciclo 1, apresenta-se, de seguida, os resultados relativos ao conteúdo, de acordo com os critérios acima referidos.

**Tabela 17 – Resultados relativos ao conteúdo: texto expositivo**

Níveis de resposta	1	2	3	4	5
Pontuação	2	3	4	5	6
N.º de alunos	1	2	0	4	5
Percentagem	8%	17%	0%	33%	42%

Como se observa pela tabela, do ponto de vista do conteúdo, os discentes conseguiram alcançar o que era esperado, referindo, na sua maioria (e ainda que com pouca articulação), os tópicos necessários. Da amostra analisada, nenhum aluno viu a sua resposta desconsiderada e só um a viu classificada com um nível de resposta negativo.

**Figura 29 – Exemplo de uma resposta de nível 5 (A10)**

As estâncias anteriormente apresentadas pertencem ao episódio de Inês de Castro. Ao longo da primeira estrofe, Inês de Castro é comparada com uma “bonina”, que tal como Inês terá sido morta enquanto jovem e bela, e também pela palidez e secura na face da “donzela” como se fosse uma “bonina” morta.

A reação das “filhas do Mondego”, foi de tristeza, estas por “longo tempo chorando memorando” Inês. As lágrimas foram tantas que “formaram” uma fonte, dando-lhe o nome de “fonte dos Amores”, onde a água simboliza as lágrimas derramadas e o nome Amores todos aqueles que a amaram e lá passaram.

Quando Camões se refere a uma “fresca fonte”, ele quer dizer uma fonte com vida, presente, numa maneira de manter a memória de Inês viva.

Nesta resposta, o aluno aborda os 7 pontos previstos pelos critérios do GAVE, não sendo, por isso, em nada desvalorizado do ponto de vista do conteúdo. Denota-se, contudo, pouca articulação entre as partes constitutivas do texto e uma quase total ausência de conectores discursivos. Relativamente à forma, foram detetados três erros de Tipo A, nomeadamente a falta de aspas, um nome próprio (“Mondego”) redigido com letra minúscula e uma vírgula a separar sujeito de predicado. A resposta foi, ainda, desvalorizada num ponto, na forma, uma vez que ultrapassou o limite máximo de palavras.

De seguida, apresenta-se os resultados relativos à forma.

**Tabela 18 – Resultados relativos à forma: texto expositivo**

Aluno	N.º de ocorrências de Tipo A	N.º de ocorrências de Tipo B	N.º de palavras	Desvalorização (Pontos)	Pontuação (Forma)
A1	4	0	112	2	2
A2	2	0	97	1	3
A3	8	0	149	3	1
A4	2	0	132	3	1
A5	5	0	74	2	2
A6	3	0	115	2	2
A7	5	0	110	2	2
A8	2	0	104	1	3
A9	3	1	139	3	1
A10	3	0	127	3	1

<b>A11</b>	6	0	213	3	1
<b>A12</b>	3	0	123	3	1
<b>Total</b>	46	1	_____	28/48	20/48

Analisando-se a tabela entende-se que esta atividade apresenta um resultado negativo. Assim, dos erros assinalados de Tipo A em cada uma das respostas, muitos são por ausência de aspas em expressões textuais e outros por incorreta referência ao nome da obra (que, teoricamente, deveria estar em itálico, contudo, não se considerou errado a quem o colocou entre aspas). Além disso, alguns dos erros são gralhas de digitação, o que também indicia, crê-se, a falta de revisão do texto redigido antes de ser enviado. No tocante aos erros de Tipo B, só se identificou uma ocorrência, de um aluno que não cumpriu a regra de concordância em número entre sujeito e predicado, citando-se: “Os dois elementos comparados na primeira estrofe é (...)” (A9).

### **3.4.3. Balanço do 2.º Ciclo Supervisivo**

O ensino à distância trouxe novos desafios para o ensino e para os docentes. Um desses desafios foi, de facto, contornar a não realização de tarefas assíncronas, como se verificou neste ciclo. Além disso, a recolha de dados pode não ter sido tão fidedigna como se fosse aplicada a mesma tarefa em sala de aula, uma vez que os discentes nitidamente pesquisaram informação. Contudo, foi através de uma análise preliminar deste ciclo que se procedeu a um reajuste da estratégia de ensino-aprendizagem, pelo que, acima de tudo, e embora não tenha sido sucedido da forma que se esperava, este ciclo serviu e permitiu o reajuste do projeto, promovendo outras estratégias de ensino-aprendizagem que, até aqui, não se tinham posto em evidência.

Além disso, constatou-se, ainda, que, mesmo tendo disponibilizado o *PowerPoint* sobre o texto expositivo, os discentes continuaram a manter as marcas do texto de opinião já comentadas antes. Crê-se que talvez possa ter faltado uma breve exposição sobre os objetivos e a estrutura do texto expositivo, mas também se sabe que se fez o que se pôde com o tempo de que se dispunha. Nesse sentido, numa próxima abordagem, ter-se-á em conta esta aprendizagem, de forma a que os discentes alcancem o esperado (e, caso se disponha de tempo útil, pode inclusivamente redigir-se um texto-modelo em turma, para que seja mais fácil os estudantes replicarem a sua estrutura).

Comparativamente ao 1.º Ciclo Supervisivo, conclui-se que os resultados não foram tão satisfatórios e este facto pode ser explicado por várias razões: um texto expositivo requer um discurso mais elaborado; *Os Lusíadas* nem sempre são de compreensão fácil; o ensino à distância não surte o mesmo efeito que o presencial.

Tendo em conta o exposto, intitulou-se a próxima secção “o outro lado da moeda”, uma vez que se pretendeu pôr em evidência tudo aquilo que a preparação de exame descara, como a técnica da aula invertida, os trabalhos de grupo e de pesquisa, a cooperação, entre outros tópicos. Foi, de resto, o que se pretendeu fazer no ciclo seguinte: arranjar estratégias que promovessem a participação de todos os estudantes, sem exceção.

### **3.5. 3.º Ciclo Supervisivo: o outro lado da moeda**

Como já brevemente explanado em 3.4., neste último ciclo supervisivo, teve de se proceder, por várias razões, a um reajuste do projeto de investigação e, daí, o título “o outro lado da moeda”. Dada a atipicidade do ano em que decorreu o estágio pedagógico e face ao exposto supra, delineou-se uma estratégia que passava por uma atividade articulada entre a modalidade assíncrona e a modalidade síncrona, isto é, os discentes tinham de preparar a atividade de forma assíncrona (claro que com o auxílio do professor-investigador) para, de forma síncrona, a poderem apresentar na aula supervisionada (usou-se, neste momento do trabalho, a aula invertida, como forma de mobilizar os discentes para a participação nas atividades).

O ensino é tanto mais eficaz quanto mais se aproximar do contexto e necessidades específicas de cada grupo de estudantes: foi segundo este mesmo pensamento que se reajustou o presente PIA, promovendo-se o trabalho cooperativo.

Sendo a atividade deste 3.º Ciclo Supervisivo realizada à distância e de forma mista (preparada assincronamente, com o auxílio do professor-investigador (forneceu-se todos os materiais necessários, esclareceram-se dúvidas através do *chat* do *Microsoft Teams*, corrigiram-se todos os trabalhos antes de apresentados)) e apresentada sincronamente, conseguiu-se, desta forma, a participação de todos os discentes.

O 3.º e último Ciclo Supervisivo foi implementado na turma D do 9.º ano, aquando do estudo da Unidade Didática *Poesia Lírica*, mais concretamente no dia 9 de junho de

2020, momento em que já se sabia que as Provas Finais de Ciclo não seriam realizadas o que conferiu maior liberdade ao trabalho realizado.

A escolha do poema que está na base deste ciclo, «Vilancete castelhano de Gil Vicente», de Carlos de Oliveira, deveu-se ao facto de integrar a lista de poemas para a *Educação Literária* do nono ano de escolaridade, bem como pela mensagem que transmite no contexto em que foi abordado: «nunca se perder a esperança». Tendo em conta as circunstâncias de isolamento a que estivemos sujeitos, a mensagem deste poema revestiu-se de um significado e de uma importância extra, uma vez que se pretendeu motivar os alunos através da mensagem de esperança do poema face às adversidades do mundo, mostrando que a arte, neste caso, a poesia, tem também esta valência: a de nos transmitir esperança de um mundo melhor. Sendo o vilancete uma composição poética com o objetivo de ser musicada, e de acordo com o que atrás foi escrito sobre o texto lírico, o poema foi apresentado à turma em forma de música, uma vez que se pretendeu promover um estudo interartes do texto.

O principal objetivo desta pequena intervenção pedagógica, na fase em que foi aplicada, foi o de capacitar os discentes para a leitura e compreensão de textos líricos. A aula síncrona supervisionada do dia 9 de junho iniciou-se com um momento de pré-leitura que, como defende o *Programa e Metas Curriculares do Português*, pressupõe ampliar os conhecimentos que o leitor tem sobre o tema tratado no texto para o conseguir descodificar. Esse exercício de articulação de saberes desempenha um papel fundamental no melhoramento da sua competência de leitura (Ministério da Educação, 2014: 9). Este momento de pré-leitura foi preparado de antemão pelos alunos. Para tal, o professor estagiário preparou um guião<sup>63</sup> com cinco tarefas que foi inserido no *Teams*, no dia 28 de maio de 2020. Nesse documento, dividiu-se a turma em cinco grupos e cada grupo teve de pesquisar um tema para ser apresentado na aula. A divisão dos grupos foi feita de acordo com o conhecimento que o professor tinha da turma, dispersando os melhores alunos pelos grupos. A este respeito, Traver *et al.* (2008) sublinham a importância de os grupos serem heterogéneos para que assim se evite a formação de

---

<sup>63</sup> Cf. Anexo 8.

grupos do mesmo nível de aprendizagem ou até do mesmo género. Ainda segundo os mesmos autores, a constituição ideal de cada grupo de trabalho é de quatro ou cinco elementos, aspeto que também se teve em consideração no momento da divisão da turma.

Como o tema do poema e da atividade foi a esperança (de forma a levar até aos discentes, naquele momento tão difícil para todos, uma mensagem de esperança através da poesia), chegou-se à conclusão de que seria pertinente abordar-se o mito da «Caixa de Pandora». Assim, o primeiro grupo ficou encarregue de apresentar este mito grego, ilustrando-o com uma imagem (para tal, o professor estagiário disponibilizou, no *Microsoft Teams*, o *Dicionário da Mitologia Grega e Romana* de Pierre Grimal e um excerto de Hesíodo – *Trabalhos e Dias* – presente na *Hélade*, da professora Rocha Pereira); o grupo não ficou obrigado a usar a bibliografia disponibilizada, apenas serviu para os alunos terem uma fonte mais fidedigna, caso não encontrassem informações muito seguras.

O segundo grupo ficou encarregue de apresentar biograficamente Carlos de Oliveira, uma vez que o vilancete (embora da autoria de Gil Vicente) foi por ele traduzido.

Como se recorreu à audição do poema, musicado pela *Inoportuna* (tuna académica da FLUL), o terceiro grupo ficou encarregue de explicar o que é uma tuna, visto que os vilancetes também tinham o objetivo de serem musicados.

O quarto grupo teve como tarefa a explicação do título do poema – «Vilancete castelhano de Gil Vicente».

Por fim, o quinto grupo ficou responsável por recolher provérbios relacionados com esperança e explicitar o seu sentido, num momento de pós-leitura. Estes provérbios funcionaram como uma espécie de súmula e síntese do poema, já que também encerram a mesma mensagem.

Segundo as *Aprendizagens*, no domínio da *Expressão Oral*, os alunos deverão estar aptos a revelar fluência e adequação em contextos formais de comunicação. Por este motivo, uma atividade de *Expressão Oral* afigurou-se de extrema importância, especialmente no contexto em que ocorreu: modalidade de ensino à distância, não se esquecendo a

questão da baixa taxa de realização da atividade assíncrona relatada em 3.4.. Assim, este método de ensino-aprendizagem afigurou-se o mais eficaz, uma vez que os discentes se viram “obrigados” a participar na aula, mas não só: sendo a escola um ponto de encontro e de socialização para os jovens, pretendeu-se também promover os encontros virtuais entre a turma, diminuindo o isolamento a que todos estavam votados. Foi, de resto, uma atividade pedagógica em que se aprendeu socializando.

Todos os trabalhos elaborados foram incluídos no *PowerPoint* que acompanhou toda a aula. Este formato de apresentação revelou-se o mais pertinente face aos constrangimentos tecnológicos a que estivemos sujeitos (organizar a apresentação num único suporte tornou-se o meio mais prático e rentável, uma vez que não foi necessário mudar constantemente de recurso; para além disso, centrava a atenção do aluno no ecrã, ajudando-o a concentrar-se mais na aula à distância). A compilação dos trabalhos foi realizada pelo professor estagiário.

Nesta nova forma de ensino, notou-se um processo inverso: se, por um lado, houve alunos que não acompanharam o ensino à distância (por desleixo, desmotivação, desinteresse, falta de recursos, entre outras hipóteses) por outro, houve alunos que, ao contrário das aulas presenciais, se mostraram muito mais interessados e participativos (sendo o caso desta turma) talvez por gostarem dos recursos digitais e poderem associar os seus interesses pessoais às aprendizagens, dado que reforça a pertinência deste trabalho. As vantagens de se utilizar recursos digitais como fonte de motivação são ainda sublinhadas por Dionísio (2014: 17), que esclarece a sua importância no enriquecimento da experiência sensorial e, por conseguinte, na facilitação da aquisição da aprendizagem. Por outro lado, estando isolados, o contacto com os colegas era motivador.

Visou-se, assim, promover nos discentes o trabalho cooperativo, ao mesmo tempo que desenvolviam a competência de analisar e interpretar a estrutura do vilancete, bem como a mensagem que ele transmite. Foi objetivo desta aula que os alunos consolidassem a distinção entre redondilha maior e menor e que, através do valor das quatro orações que sustentam o poema (oração subordinada adverbial concessiva,



adverbial condicional, adverbial causal e adverbial temporal), alcançassem a sua total compreensão.

Nesta última intervenção pedagógica, tendo em conta que não se realizaria a Prova Final, pretendeu-se dar importância ao outro lado da moeda, sem prejudicar as notas de exame, isto é, a tudo o que a preparação para esta prova descara e que, muitas vezes, acaba por ser colocado de lado pelos docentes.

### **3.5.1. Análise dos resultados obtidos no 3.º Ciclo Supervisivo**

No concernente à recolha de dados realizada por meio audiovisual, procedeu-se à recolha de diapositivos (cf. Latorre, 2003), uma vez que os discentes tiveram de, em grupo, realizar *slides* que integrariam a apresentação usada para a leção da respetiva aula, na pré e na pós-leitura. O trabalho dos 5 grupos resultou num total de 7 diapositivos.<sup>64</sup>

A análise destes dados, ao contrário das anteriores, recairá mais sobre a componente socioafetiva e da oralidade que valiam, juntas, 35% da nota de Português, segundo os critérios de avaliação do Departamento de Línguas da ESE.<sup>65</sup> Nesse sentido, ao longo da elaboração dos trabalhos de grupo, os discentes evidenciaram ser bastante cooperantes, dividindo tarefas entre todos (cada grupo tinha um líder que devia distribuir tarefas a todos os elementos). Além disso, os discentes revelaram autonomia e empenho na elaboração dos trabalhos, colocando dúvidas ao professor-investigador e melhorando todos os aspetos que o docente indicou. Como foi exposto atrás, na contextualização deste projeto, esta turma, embora com um nível de proficiência médio-baixo, demonstrou, sempre, grande união e empatia. Com este trabalho, reforçou-se precisamente esses valores, uma vez que os melhores alunos foram dispersos pelos cinco grupos, de forma a poderem auxiliar os alunos com mais dificuldades.

Do ponto de vista do conteúdo, os discentes evidenciaram, através das sugestões dadas

---

<sup>64</sup> Dada a extensão que estes materiais ocupam, optou-se por os colocar em anexo (cf. Anexo 9).

<sup>65</sup> Cf. Apêndice 2.

pelo professor, saber selecionar a informação mais pertinente e adequada, de forma a não criar *slides* demasiado extensos. Com o acompanhamento do docente, conseguiram redigir trabalhos de forma minimamente escoreita. Assim, verificou-se que, quando os estudantes são bem guiados e se lhes corrige o que está errado, de forma a aprimorarem os seus trabalhos, alcançam melhores resultados (isto verificou-se também no 1.º Ciclo).

No dia da aula supervisionada, todos apresentaram o trabalho oralmente de forma escoreita, provando que conseguiam planificar os seus textos de acordo com os destinatários (note-se que era uma aula supervisionada por dois professores da FLUP, a professora titular e a professora estagiária). Deste modo, baseando-se nos diapositivos criados, os discentes, no geral, produziram um discurso oral com vocabulário diversificado e adequado ao nível em que se encontravam.

Sobre os trabalhos em si, o primeiro grupo, cujo trabalho tinha dois *slides*, optou por seguir a bibliografia disponibilizada pelo professor em formação<sup>66</sup> e ilustrou o seu trabalho com uma figura sobre o *Mito de Pandora*. Além disso, colocou as referências bibliográficas (e de *Web*) relativas à pesquisa efetuada, que era uma das exigências do trabalho.

O segundo grupo, cujo trabalho era constituído por um diapositivo, apresentou de forma sintetizada a biografia de Carlos de Oliveira, mostrando, também, uma fotografia do autor, incluindo também a fonte de pesquisa do trabalho (a este respeito importa referir que a fonte usada foi a *Wikipédia*, pelo que poderiam ter usado uma fonte mais fidedigna).

O terceiro grupo apresentou um *slide* onde explicou o que é uma tuna académica, quais as suas origens, ilustrando o trabalho com uma imagem e com um vídeo de uma atuação de uma tuna académica. À semelhança do grupo anterior, a pesquisa foi efetuada na *Wikipédia*, aspeto que, de uma próxima vez, se terá em conta, sugerindo-se páginas mais fiáveis.

O quarto grupo apresentou a estrutura formal de um *vilancete* e as suas origens,

---

<sup>66</sup> Cf. Anexo 8.

referindo que os versos podem ser em redondilha maior ou menor e que, muitas das vezes, tinha o objetivo de ser transformado em música. Explicou, ainda, que o título desta composição se deve ao facto de ter sido traduzido do original (espanhol) de Gil Vicente, por Carlos de Oliveira. Este grupo não indicou a fonte de pesquisa.

Por fim, o quinto grupo relacionou o tema do poema com vários provérbios bastante pertinentes sobre a esperança, explicando o significado de cada um deles. Não apresentou referências bibliográficas, porque os provérbios são do conhecimento popular e os discentes já os conheciam (existindo mesmo um aluno que comentou que pediu sugestões de provérbios aos avós, pois é uma geração que conhece e usa muito estes ditados populares).

Em suma, este ciclo supervisivo cumpriu os objetivos para o qual foi delineado: a promoção de valores como a interajuda, a responsabilidade, o empenho e de ferramentas de pesquisa, por um lado e, por outro, o treino de competências que não são passíveis de serem testadas em exame, como a expressão oral, a cooperação e o uso das novas tecnologias associado às aprendizagens.

### **3.6. Balanço final: síntese**

Todos os ciclos foram de grande aprendizagem para os estudantes e para o professor-investigador. Esta aprendizagem, talvez (re)forçada pelo isolamento a que nos vimos obrigados, levou a que o projeto fosse continuamente ajustado às necessidades e ao contexto (aliás, é precisamente esse aspeto que a investigação-ação advoga). Começou-se por um 1.º Ciclo implementado de forma presencial, reforçado por uma reescrita das atividades que surtiu efeitos muito satisfatórios. Se o ano tivesse corrido dentro da normalidade, dado o êxito dessa atividade, era objetivo deste PIA continuar os moldes da primeira aplicação nos vários conteúdos lecionados ao longo do ano. Contudo, como no 2.º Período se lecionou ao 11.ºA não se teve grande oportunidade de repetir atividades presenciais com o 9.ºD, uma vez que, mal se terminou a regência ao Ensino Secundário, entrou o confinamento. Desse modo, ao se regressar à turma de base, o 9.ºD, já se estava em ensino à distância, o que levou à implementação das atividades noutros moldes. De um ciclo muito bem-sucedido, passou-se para um segundo em que

9 alunos não participaram, uma vez que a atividade era assíncrona. Do ponto de vista do conteúdo, a generalidade dos discentes obteve bons resultados, contudo, do ponto de vista da forma, ficou aquém do esperado (continuando a manter as marcas de opinião no texto expositivo). De forma a contornar este obstáculo e sabendo-se já que não se realizaria a Prova Final, o último ciclo passou novamente por um reajuste: em vez de se trabalhar a preparação para o exame, trabalhou-se tudo o resto que, normalmente, essa preparação descarta. Dentro das limitações, crê-se que foi uma atividade pedagógica muito útil, visto que se deu espaço a estratégias que promovessem o encontro. Estando-se ciente de que os dados não são os mesmos nem puderam ser tratados de forma igual, crê-se que a solidez do projeto não foi afetada, pois cumpriu-se o que é esperado de um professor-investigador: o contínuo aperfeiçoamento das suas metodologias de ensino-aprendizagem, aplicadas ao grupo e ao contexto específico.

## Considerações Finais

O presente estudo foi dividido em três partes. Começando-se por uma contextualização da intervenção pedagógico-didática, procedeu-se a uma explanação sobre o contexto em que decorreu o estágio pedagógico e sobre a turma com que se trabalhou, mas também se fez uma pequena revisão da literatura sobre o modelo científico adotado (a investigação-ação) e problematizou-se a questão de investigação; faz ainda parte deste intróito a definição das áreas de intervenção que foram trabalhadas e quais as metodologias a ser utilizadas no trabalho. Na segunda parte, o enquadramento teórico do projeto, apresentou-se um breve estado da arte, tão completo quanto o possível, mediante a circunscrição do espaço, sobre as metodologias e sobre os conteúdos que se ligam com o ponto de partida da presente pesquisa: a análise das (des)vantagens da utilização, na aula de Português, de modelos de questionários das provas de exame. A última parte foi dedicada ao estudo empírico, sendo o capítulo onde se realizou uma análise tão detalhada quanto o possível dos resultados obtidos com a intervenção pedagógica. Finalizado o projeto, é chegada a altura de refletir sobre todo o processo e de apresentar as considerações finais sobre a pesquisa, bem como as linhas de investigação futuras.

Este estudo tinha, por objetivo, responder à questão de investigação *Quais as vantagens da utilização, na aula de Português, de modelos de questionários das provas de exame?*. Formulou-se esta questão, depois de observadas as fragilidades da turma 9.ºD no teste de diagnóstico, que foram sendo comprovadas ao longo da observação das primeiras semanas de aulas. Com a correção dos testes de diagnóstico, realizados logo na primeira semana letiva, detetaram-se fragilidades nos vários domínios do Português, pelo que o objetivo principal desta intervenção foi o de munir os alunos de ferramentas para a realização da Prova Final de Português, que seria realizada no final do ano letivo. Contudo, a preparação em exclusivo para as provas e exames externos sufoca o sistema de ensino, estreitando o programa e as metodologias de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, foi, também, objetivo desta investigação munir os alunos de ferramentas que são muitas vezes descuradas pela preparação exclusiva para exame, como o trabalho de

grupo, a aula invertida, o trabalho de pesquisa, o incentivo à interajuda e à cooperação, o uso das TIC, entre outras.

A implemetação da intervenção pedagógico-didática foi realizada através de três ciclos supervisivos, todos diferentes, tendo em conta a constante adaptação às circunstâncias e à turma. Assim, se o ano tivesse permitido a implementação de mais ciclos como o 1.º (onde se cumpriu todos os objetivos inicialmente traçados), que foi muito bem sucedido, crê-se que se poderia, de facto, afirmar que existem vantagens na utilização, na aula de Português, de modelos de questionários das provas de exame, aliadas, claro, a outras estratégias de ensino-aprendizagem, como a reescrita das respostas depois de corrigidas, a autoavaliação, o comentário do docente com sugestões de melhoria. Contudo, estas vantagens justificam-se tendo em vista a otimização dos resultados dos discentes nas provas externas, pelo que, se se analisar as vantagens do ponto de vista socioafetivo, essas serão mais escassas.

Tendo em conta os resultados muito positivos do ciclo em que melhor se trabalhou os modelos de questionários das provas de exame com os discentes, pode, por um lado, responder-se afirmativamente à questão de investigação formulada e, por outro, referir que os objetivos traçados também foram alcançados, se bem que não na totalidade, uma vez que não se conseguiu analisar os resultados da turma na prova externa, consequência do isolamento a que, na sequência da pandemia de COVID-19, o mundo se viu sujeito em 2020.

Futuramente, quando se exercer a docência, de forma a poder ter-se uma noção mais exata das vantagens da utilização, na aula de Português, de modelos de questionários das provas de exame, pretende-se continuar o estudo aqui iniciado e implementá-lo durante um ano letivo a uma turma de 9.º ano e, no final, comparar os resultados obtidos nessa turma com os resultados obtidos pelas restantes turmas da mesma instituição de ensino.

Em suma, este projeto, embora desafiador, foi muito gratificante e permitiu, ao professor em formação, refletir sobre algumas problemáticas da docência, nomeadamente o contínuo ajuste das metodologias aos alunos e ao contexto de

lecionação: o trabalho do professor deve, sempre, ter como foco a aprendizagem dos alunos. Foi, de resto, tudo o que se pretendeu fazer.

## Referências Bibliográficas

Afonso, A. (2007). Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa. In *Revista Contrapontos*, Volume 7, n.º1, pp. 11-22.

Agrupamento de escolas de Ermesinde (2018). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde 2018/2021*.

Alves, J. (2013). Exames: Mitos e Realidades. In Alves, J. & Machado, J. (org). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia; Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH); Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) e Universidade Católica Portuguesa, pp. 155-169.

Alves, J. (2008). Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas. Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Alves, J. & Machado, J. (org). (2013). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia; Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH); Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) e Universidade Católica Portuguesa.

Aparecida, C., Oliveira, A. & Souza, R. (2008). *Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia*. Faculdade Internacional de Curitiba, Curitiba, Paraná, Brasil.

Aqeduto. (2015). Afinal, porque melhoraram os resultados? Disponível em: <http://www.aqeduto.pt/estudos-aqeduto/q11-estudo/>. Último acesso em maio de 2023.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. Reto & L. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.



Buescu, Helena *et al.* (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Casassus, J. (2009). Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada. A perda de qualidade e a segmentação social. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 9, pp. 71-78.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (1987). *Documentos Preparatórios – I*. Lisboa, Portugal.

Comissão Europeia. (2010). Exames Nacionais dos alunos da Europa: Objetivos, organização e utilização dos resultados.

Cristo, A. H. (30/05/2017). Os três problemas dos exames nacionais. In *Observador*. Disponível em: <https://observador.pt/especiais/os-tres-problemas-dos-exames-nacionais/>. Último acesso em maio de 2023.

Fernandes, D. (2014). Avaliações externas e Melhoria das Aprendizagens dos Alunos. Questões Críticas de uma relação (Im)Possível. In Miguéns, M. (Coord.) *Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens*, pp. 21-49.

Fonseca, A. (2010). *Escolas, avaliação externa, autoavaliação e resultados dos alunos*. Dissertação de Mestrado, departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Grimal, P. (2005). *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Brasil: Bertrand.

Guerra, M. A. S. (2003). *Tornar Visível o Quotidiano – Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA.

Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 103-118. London: Sage.

Houaiss, A. (2015). *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (6 volumes). Lisboa: Círculo de leitores.

IAVE (2018). PISA 2018 – Relatório Nacional. Disponível em: [http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos\\_Internacionais/PISA/resultados2018/RELATORIO\\_NACIONAL\\_PISA2018\\_IAVE.pdf](http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos_Internacionais/PISA/resultados2018/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf). Último acesso em maio de 2023.

IAVE (2014). Relatório Nacional: 2010-2014, Provas Finais — 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Disponível em: <https://iave.pt/relatorios/>. Último acesso em maio de 2023.

Landsheere, G. (1979). *Avaliação contínua e exames – Noções de Docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina.

Landsheere, G. (1986). *A Investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: D. Quixote.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Leal, J. P. (2019). Exames nacionais: a influência de pequenos factores. In *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, n.º5, pp. 18-28.

Leitão, I. (2013). Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In *Journal of Social Issues*, n.º 2, pp. 34-36. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>. Último acesso em maio de 2023.

Marques, O. (2015). A Autoavaliação como instrumento de autorregulação dos progressos dos alunos. Relatório de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Marquesi, S. (2021). Originalidade na escrita acadêmica: a pergunta de pesquisa em foco. In *Lingvarvm arena*, Volume 12, pp. 115-129.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. DGIDC/ME. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>. Último acesso em maio de 2023.

Moreira, M. A. (2002). *A Investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor – Estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Moreira, T. (2016). Os exames nacionais de História A e de Geografia A do Ensino Secundário em Portugal (2005-2015): estrutura, conteúdo e problematização. Relatório de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: P.U.F.

Pinto, M. da G. (2013). Plurilinguismo: um trunfo?. In *Letras De Hoje*, Volume 48, n.º 3, pp. 369-379. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12584>. Último acesso em maio de 2023.

Poinha, M. (2012). Os exames e a melhoria das aprendizagens: o discurso de professores de língua portuguesa do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Público. (2018). OCDE defende fim dos exames no secundário como meio de acesso ao superior. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/02/09/sociedade/noticia/ocde->

[defende-fim-dos-exames-no-secundario-enquanto-meio-de-acesso-ao-superior-1802644](#). Último acesso em maio de 2023.

Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Rocha, J. (2017). Os Exames Nacionais e o trabalho de professores e alunos. Relatório de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-Ação à educação inclusiva. In *Revista Lusófona de Educação*, n.º 5, pp. 127-142.

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In *Projeto AREA*, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5286>. Último acesso em maio de 2023.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent: ERPI.

St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation: pourquoi et comment la développer?. In *Pédagogie collégiale*, Volume 18, n.º 1. Disponível em: [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/St\\_Pierre\\_18\\_1.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/St_Pierre_18_1.pdf). Último acesso em maio de 2023.

Traver, J., Rodriguez, M. & Caño, J. (2008). *La carpeta del equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos*, pp. 1-18.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In *Educação e Pesquisa*. Volume 31, n.º 3, pp. 443-466. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Último acesso maio de 2023.

## Anexos

## Anexo 1 – Exemplo de uma página do diário do investigador

Lições 11 e 12 (aula de 100 minutos)

03/10/2019

**Sumário:** A formação de palavras (revisões).

O texto narrativo: “A aia” de Eça de Queirós.

Faltou a aluna a).

A professora chamou à atenção alguns alunos b) e c).

- a professora percorreu com os alunos todos os tipos de textos não literários do manual;
- revisão da formação de palavras: a professora fez um esquema no quadro (com base na página 267 do manual) e pediu aos alunos que a ajudassem a completar o esquema;
- depois de copiarem o esquema do quadro, a professora analisou com os alunos a matéria esquematizada;

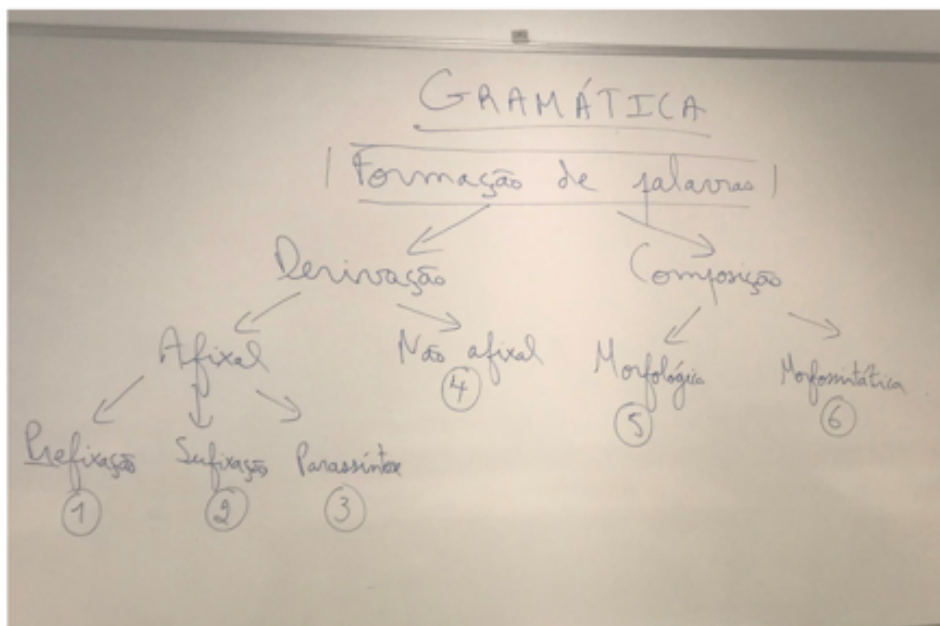


Figura 5

## Anexo 2 – Exemplo da grelha de levantamento dos conteúdos da Educação Literária e da Escrita já avaliados externamente até ao ano de implementação do PIA

Texto dramático <i>Os Lusíadas</i>	<i>Que Farei com Este Livro?</i> , de José Saramago Canto X, estância 145	1.ª Fase 2019
Texto lírico <i>Os Lusíadas</i>	<i>Mostrengo</i> , de Fernando Pessoa Adamastor	2.ª Fase 2019
Texto narrativo <i>Os Lusíadas</i>	<i>Contos da Sétima Esfera</i> , Mário de Carvalho Chegada à Índia (est. 92 e 93)	EE 2019
Texto narrativo <i>Os Lusíadas</i>	<i>A Ilíada de Homero</i> , de Frederico Lourenço Consílio dos deuses – decisão final de Júpiter	1.ª Fase 2018
Texto Narrativo <i>Auto da Barca do Inferno</i>	Conto «O tesouro», de Eça de Queirós Cena do Onzeneiro	2.ª Fase 2018
Texto narrativo <i>Os Lusíadas</i>	Conto «Mestre Finezas», de Manuel da Fonseca Adamastor	EE 2018
Texto narrativo <i>Os Lusíadas</i>	Conto <i>A aia</i> , de Eça de Queirós Papel de Vénus na valorização do esforço dos portugueses – resposta extensa (40 a 70 palavras, com penalização de 1 ponto na extensão)	1.ª Fase 2017
Crónica <i>Os Lusíadas</i> – Consílio dos deuses (I, 27-28)	<i>História sem palavras</i> (crónica) Identificar características dos portugueses valorizadas por Júpiter e explicitar a decisão – resposta extensa (40 a 70 palavras, com penalização de 1 ponto na extensão)	2.ª Fase 2017

## Anexo 3 – Questionário de exame: 1.º Ciclo Supervisivo



### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDARIA DE ERMESINDE  
Português – Educação Literária (Questionário de Exame)  
Unidade Didática I: “História sem palavras”



Depois da leitura e análise da crónica (cf. pág. 80 do manual), responde às questões seguintes.

1. Explicita o valor expressivo das metáforas presentes em «as escadas do formigueiro ou do túnel de toupeiras» (linhas 5 e 6).

---

---

---

---

---

2. De acordo com a autora, na loja, «Tudo aquilo é bonito, bem arranjado, atraente, higiénico, impessoal.» (linhas 8 e 9).

Explica de que modo a utilização do adjetivo «impessoal» sugere uma apreciação negativa do espaço físico descrito.

---

---

---

---

---

3. Relaciona o título do texto com a intenção crítica da autora ao escrever a crónica. Fundamenta a tua resposta com duas expressões textuais.

---

---

---

---

---

---

Prova Final de Português (91) 2017 2ª Fase

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_



# Anexo 4 – Questionário de exame: 1.º Ciclo Supervisivo: Versão 2 (reescrita)



## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDARIA DE ERMESINDE  
Português – Educação Literária (Questionário de Exame)  
Unidade Didática I: “História sem palavras”



### VERSÃO 2

**Reescreve as tuas respostas, depois de leres os comentários na versão anterior.**

1. Explicita o valor expressivo das metáforas presentes em «as escadas do formigueiro ou do túnel de toupeiras» (linhas 5 e 6).

---

---

---

---

---

2. De acordo com a autora, na loja, «Tudo aquilo é bonito, bem arranjado, atraente, higiénico, impessoal.» (linhas 8 e 9).

Explica de que modo a utilização do adjetivo «impessoal» sugere uma apreciação negativa do espaço físico descrito.

---

---

---

---

---

3. Relaciona o título do texto com a intenção crítica da autora ao escrever a crónica. Fundamenta a tua resposta com duas expressões textuais.

---

---

---






---

---

Prova Final de Português (91) 2017 2ª Fase

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

## Anexo 5 – Autoavaliação do questionário de exame (elaborado de acordo com os critérios do IAVE)

	<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE</b>		
	ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE Português – Educação Literária: autoavaliação Unidade Didática I: “História sem palavras”		  



### AUTOAVALIO-ME:

Identifico os meus pontos fortes e reflito sobre os que ainda tenho de melhorar.

- Coloco um X em *SIM* nos itens que incluí na minha resposta e em *NÃO* nos que não incluí.

		SIM	NÃO
<b>Questão 1</b>  Explicita o valor expressivo das metáforas presentes em «as escadas do formigueiro ou do túnel de toupeiras».	Referi que a metáfora sugere um espaço sobrelotado.		
	Mencionei que a multidão se move em carreiro, como as formigas.		
	Assinalei que é um espaço subterrâneo e sombrio, tal como um “túnel de toupeiras”.		
<b>Questão 2</b>  Explica de que modo a utilização do adjetivo «impessoal» sugere uma apreciação negativa do espaço físico descrito.	Respondi que o adjetivo “impessoal” dá uma opinião negativa do espaço da loja.		
	Indiquei que o adjetivo realça um ambiente que dispensa o contacto humano e a comunicação entre as pessoas.		
<b>Questão 3</b>  Relaciona o título do texto com a intenção crítica da autora ao escrever a crónica. Fundamenta a tua resposta com duas expressões textuais.	Expliquei que o título põe em evidência a ausência de comunicação que a autora critica.		
	Escrevi que a autora antecipa um futuro sem palavras.		
	Justifiquei a minha resposta com duas expressões textuais pertinentes.		
	Coloquei as citações entre aspas.		

Pinto o *smile* que corresponde ao nível das minhas respostas.

Assinalei *SIM* em:

(8 a 9) 😊

(5 a 7) 😐

(0 a 4) ☹️

## Anexo 6 – Questionário de exame: 2.º Ciclo Supervisivo



### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDARIA DE ERMESINDE  
Português – Educação Literária (Questionário de Exame)  
Unidade Didática: *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões



### PARTE C

Lê as estrofes 134 e 135 do Canto III de *Os Lusíadas*, a seguir transcritas, e responde, de forma completa e bem estruturada, ao item 9. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado.

- 1 Assi como a bonina<sup>1</sup>, que cortada  
Antes do tempo foi, cândida<sup>2</sup> e bela,  
Sendo das mãos lascivas<sup>3</sup> maltratada  
Da minina que a trouxe na capela<sup>4</sup>,
- 5 O cheiro traz perdido e a cor murchada:  
Tal está, morta, a pálida donzela,  
Secas do rosto as rosas e perdida  
A branca e viva cor, co a doce vida.

- As filhas do Mondego a morte escura  
10 Longo tempo chorando memoraram,  
E, por memória eterna, em fonte pura  
As lágrimas choradas transformaram.  
O nome lhe puseram, que inda dura,  
Dos amores de Inês, que ali passaram.
- 15 Vede que fresca fonte rega as flores,  
Que lágrimas são a água e o nome Amores!

Luís de Camões, *Os Lusíadas*, edição de A. J. da Costa Pimpão,  
5.ª ed., Lisboa, MNE – IC, 2003

#### VOCABULÁRIO

- <sup>1</sup> *bonina* – flor do campo.  
<sup>2</sup> *cândida* – branca; pura.  
<sup>3</sup> *lascivas* – lascivas; traquinas.  
<sup>4</sup> *capela* – coroa de flores; grinalda.

9. Escreve um texto expositivo, com um mínimo de 70 e um máximo de 120 palavras, no qual explicites o conteúdo das estrofes 134 e 135.

O teu texto deve incluir uma parte introdutória, uma parte de desenvolvimento e uma parte de conclusão.

Organiza a informação da forma que considerares mais pertinente, tratando os tópicos apresentados a seguir.

- Identificação do episódio a que pertencem as estrofes.
- Explicação dos dois elementos que são comparados na primeira estrofe e referência a duas características comuns a ambos.
- Indicação da reacção das «filhas do Mondego» (verso 9) à situação descrita.
- Referência à origem da «fresca fonte» (verso 15).
- Explicação do nome atribuído à fonte referida na segunda estrofe.

## ANEXO 7 – Espaço para a realização da atividade do 2.º Ciclo no *Word*



### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE  
Português – Educação Literária (Questionário de Exame)  
Unidade Didática: *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões



**Responde aqui, tal como solicitado, ao item 9. Preenche a tua identificação.**

Nome:

Nº:

Turma:

# ANEXO 8 – Guião para os trabalhos de grupo: 3.º Ciclo Supervisivo



## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDARIA DE ERMESINDE

Português – 9º ano

Unidade Didática: Poesia Lírica –

«Vilancete Castelhana de Gil Vicente» de Carlos de Oliveira



### Tarefas

Para a aula de terça-feira, dia 9 de junho, cada grupo deve pesquisar sobre os seguintes assuntos:

1. Caixa de Pandora (mito grego) – explicar o mito e relacioná-lo com o valor de *esperança*; em caso de dúvida ou de não encontrarem uma fonte fidedigna, leiam os textos em anexo.  
**Alexandre, Ana, Bruno e Jéssica.**
2. Carlos de Oliveira, autor – pequena biografia: fotografia, principais datas, local onde nasceu, morou e faleceu, principais obras e características da sua obra;  
**Andreia, Catarina Faria, Elisabete e Gonçalo.**
3. Tuna – explicar o que é e ilustrar com uma fotografia;  
**Inês, Mariana, Nuno Torres e Rodrigo.**
4. «Vilancete castelhana de Gil Vicente», explicar o que é um *vilancete* e a sua estrutura, explicitar o sentido de *castelhana* e o porquê de ser *de Gil Vicente*;  
**João Mateus, José, Vitória, Nuno Moura e Tatiana.**
5. Provérbios relacionados com *esperança* – explicar o seu sentido e o motivo de se relacionarem com *esperança* (ex. Hora a hora, Deus melhora. Este provérbio mostra que devemos continuar a ter *esperança* porque, a todo o momento, a situação pode mudar);  
**Beatriz, Catarina Pinto, Daniel e Helena.**

\*Os nomes a negrito são dos responsáveis do grupo.

\*\*O pequeno trabalho de grupo deve ser submetido no Teams até terça, dia 02 de junho.

\*\*\*Façam o trabalho a computador para que seja mais facilmente partilhável com os colegas.

**PANDORA.** (Πανδώρα.) Pandora é, num mito hesiódico, a primeira mulher. Foi criada por Hefesto e por Atena, com o auxílio de todos os outros deuses, por ordem de Zeus. Cada um deles lhe atribuiu um dom: recebeu assim a beleza, a graça, a destreza manual, a capacidade de persuadir e outras qualidades. Mas Hermes colocou no seu coração a mentira e a astúcia. Hefesto fê-la à imagem das deusas imortais, e Zeus destinou-a à punição da raça humana, à qual Prometeu tinha acabado de dar o fogo divino. Foi esse o presente que to-

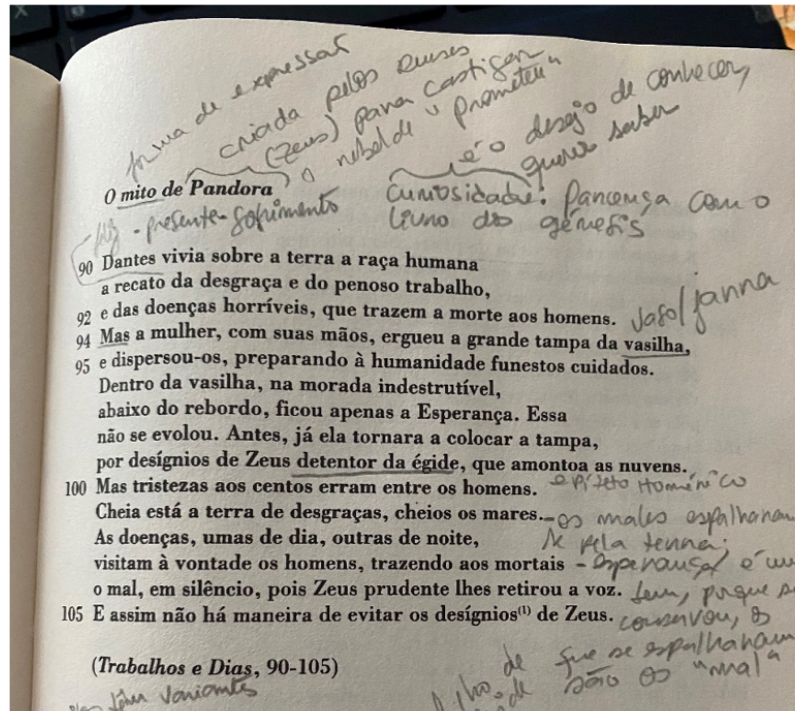
dos os deuses ofereceram então aos homens, para lhes causar a desgraça.

No poema *Os Trabalhos e os Dias*, Hesíodo conta que Zeus enviou Pandora a Epimeteu. Seduzido pela sua beleza, este tomou-a por esposa, esquecendo os conselhos de seu irmão Prometeu, que o advertira no sentido de jamais aceitar um presente de Zeus (v. *Epimeteu*). Ora havia um vaso (Hesíodo não nos diz que vaso era este) que continha todos os males. Estava coberto por uma tampa, que impedia o conteúdo de se extravasar. Mal chegou à Terra, Pandora, movida por uma imensa curiosidade, levantou a tampa do recipiente, e todos os males se espalharam sobre a humanidade. Apenas a esperança, que estava no fundo, ficou, por não conseguir sair antes de Pandora voltar a colocar a tampa no vaso. Segundo outra versão, este vaso conteria não os males, mas tudo o que de bom existe, e Pandora tê-lo-ia levado a Epimeteu como presente de núpcias, a mando de Zeus. Abrindo imponderadamente o recipiente, ela deixou escapar os bens, que voltaram para a morada dos deuses em vez de permanecerem entre os mortais. Os homens foram assim condenados a sofrer toda a casta de males; só a esperança, pobre consolação, lhes restava.

Sobre Pandora, filha de Erecteu, v. *Jacíntides* (ou *Hiacíntides*).

**Grimal**, P.; (2005) *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Brasil: Bertrand.






Pereira, M. H. da R.; (2014) *Hélade* (antologia da Cultura Grega)

# ANEXO 9 – Diapositivos elaborados pelos alunos: 3.º Ciclo Supervisivo

## Grupo 1

### 3. Mito da «Caixa de Pandora»



Consoante um mito grego, Zeus foi o Deus que ordenou a criação de Pandora, a primeira mulher. A criação desta mulher teve como intuito castigar a raça humana, já que esta aceitou o fogo divino que Prometeu lhes ofereceu, o que ia contra a vontade de Zeus.

Posteriormente, Pandora foi enviada por Zeus a Epimeteu, irmão de Prometeu. Este avisou-o de que nunca deveria aceitar qualquer presente de Zeus, no entanto, Epimeteu deixou-se seduzir pela beleza de Pandora e acabou por tomá-la como sua esposa.

Alexandre, Ana, Bruno e Jéssica.  
Porta-voz: **Ana.**

9ºD - 09/06/2020Terceira Regência – Poesia LíricaProfessor: Ismael Silva

Segundo diferentes versões deste mito, existia um vaso no qual se diziam estar fechados todos os males ou todos os bens do mundo. Este encontrava-se coberto por uma tampa, que impedia que estes escapassem.

Assim que Pandora chegou à Terra, movida pela curiosidade, abriu o recipiente e todos os males/bens escaparam, com a exceção da esperança, que não conseguiu escapar antes do recipiente ser novamente fechado.

De acordo com uma das versões, a que defende que o vaso continha os males, os humanos ficaram sob a influência destes, sobrando a esperança como consolação (o único ao qual não ficaram sujeitos). Assim, daí em diante, perante todas as vicissitudes da vida, o Homem acaba por se refugiar nesta “esperança”, depositando nela toda a sua confiança para que os males se resolvam.

Já na outra versão, os bens que escaparam do vaso voltaram para os Deuses e os seres humanos ficaram igualmente sujeitos à situação acima referida, ou seja, verem na esperança a única consolação para os seus tormentos.

Fontes: Grimal, P.; (2005) *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Brasil: Bertrand.  
[https://www.google.com/search?q=mito+de+pandora&sxsr=AleKk000YHlr0iDN2oC\\_gwgvIFT06j3nSw:1591456845817&source=inms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKewj-iuHfvu3pAhWQGBOKHdiWDZcQ\\_AUoAXoECA8QAw&biw=1366&bih=655#imgrc=C-Kqeevo1G6DXM](https://www.google.com/search?q=mito+de+pandora&sxsr=AleKk000YHlr0iDN2oC_gwgvIFT06j3nSw:1591456845817&source=inms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKewj-iuHfvu3pAhWQGBOKHdiWDZcQ_AUoAXoECA8QAw&biw=1366&bih=655#imgrc=C-Kqeevo1G6DXM)

9ºD - 09/06/2020Terceira Regência – Poesia LíricaProfessor: Ismael Silva



## Grupo 2

### 4. Carlos de Oliveira: síntese biográfica



Andreia, Catarina Faria, Elisabete e Gonçalo.  
Porta-voz: **Andreia**.

Carlos Alberto Serra de Oliveira nasceu a 10 de agosto de 1921, em Belém, estado do Pará (Brasil) e faleceu, aos 59 anos, a 1 de julho de 1981 em Lisboa.

Aos dois anos de idade veio para Portugal, onde morou em Cantanhede. Em 1933 mudou-se para Coimbra.

Carlos de Oliveira foi um grande poeta, romancista e, também, cronista. Estreou-se com a obra de poesia *Turismo* (1942). Lançou o seu primeiro romance intitulado *Casa da Duna* em 1943, sendo o romance *Abelha na chuva* (1953) considerado um dos seus maiores sucessos.

Carlos de Oliveira foi um autor neorrealista, baseando-se muito no seu ambiente de infância, nomeadamente no contacto com o mundo rural e com a pobreza.

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos\\_de\\_Oliveira#cite\\_note-oc42-4](https://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos_de_Oliveira#cite_note-oc42-4).

9ºD - 09/06/2020

Terceira Regência – Poesia Lírica

Professor: Ismael Silva

## Grupo 3

### 5. Tuna



Inês, Mariana, Nuno Torres e Rodrigo.  
Porta-voz: **Rodrigo**.

Uma tuna é um agrupamento musical caracterizado por apresentar apenas instrumentos da classe dos cordofones. O termo tuna é a designação dada ao tipo de agrupamento musical consoante o leque instrumental utilizado. Esta pode ser de natureza popular ou de natureza estudantil.

Sendo um fenómeno ibérico, a primeira tuna surgiu em 1876, com a Tuna Universitária de Compostela (Espanha).

<https://www.youtube.com/watch?v=NL1zngBYuRw>

Fontes: <http://asminhasaventurasnatunolandia.blogspot.com/p/historia-da-tuna.html?m=1>  
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tuna>

9ºD - 09/06/2020

Terceira Regência – Poesia Lírica

Professor: Ismael Silva

## Grupo 4

### 6. «Vilancete castelhano de Gil Vicente» de Carlos de Oliveira (p. 250)

Vilancete é uma forma poética da Península Ibérica, característico dos séculos XV e XVI e muitas vezes transformado em música. Este tipo de poema tem um mote (o início do poema que, na música, funciona como refrão) seguido de uma ou mais estrofes. Cada verso está dividido em cinco ou sete sílabas métricas, sendo versos de redondilha menor e de redondilha maior.

Como o poema original foi escrito no século XVI, em espanhol, por Gil Vicente, quando traduzido para português por Carlos de Oliveira, foi-lhe atribuído o título de «Vilancete **castelhano** de **Gil Vicente**» em forma de homenagem ao texto original.

João Mateus, José, **Vitória**, Nuno Moura e Tatiana.  
Porta-voz: **Vitória**.

9ºD - 09/06/2020

Terceira Regência – Poesia Lírica

Professor: Ismael Silva

## Grupo 5

### 7. Provérbios relacionados com *esperança*

«Quem tem esperança tem paciência» / «A esperança é uma virtude»

Estes dois provérbios têm um significado parecido, visto que a esperança é uma virtude, assim como a paciência que é necessária para a ter.

«Enquanto há, vida há esperança»

Este provérbio significa que enquanto estamos vivos, haverá sempre esperança para nós.

«Depois da tempestade vem a bonança»

Este provérbio significa que, depois da turbulência provocada por uma tempestade, vem sempre um momento de calma, o que pode ser transposto para a vida.

Beatriz, Catarina Pinto, Daniel e Helena.  
Porta-voz: **Beatriz**.

9ºD - 09/06/2020

Terceira Regência – Poesia Lírica

Professor: Ismael Silva

**«Quem tem esperança sempre alcança»**

Se perdermos a esperança, nunca conseguiremos chegar onde queremos, ou seja, quem tem esperança e acredita no que quer, consegue.

**«Não há esperança sem temor, nem amor sem receio»**

Mesmo que tenhamos esperança, também haverá sempre o receio de nunca alcançarmos aquilo que queremos, assim como no amor, pois nunca teremos a total certeza de que tudo irá correr bem.

**«A esperança é a última a morrer»**

Devemos ter esperança até ao fim, apesar de todas as vicissitudes da vida.

**«Não há mal que sempre dure, nem bem que nunca se acabe»**

Este provérbio significa que tanto o bem como o mal não são definitivos. Ambos têm um início e um fim.

## Apêndices

# Apêndice 1 – Teste de diagnóstico 9.ºD



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE  
ERMESINDE**

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE  
Teste de Diagnóstico



Português	Ano / turma: Número:	Data: / /
Aluno(a):	Professores: Anabela Borges Ismael Silva	Ano Letivo 2019/2020

“Ao longo da minha vida tenho estado em muitas praias.”

José Luís Peixoto

## GRUPO I

Lê a entrada do dicionário referente à palavra “mar”.

**mar** [már]. n.m. (do latim mare, -is) 1. Grande extensão de água salgada que cobre uma parte considerável da superfície da Terra. (...) 2. **Mar de rosas**, felicidade, ventura. O que se apresenta sereno, o que é calmo. 3. Lago de grandes dimensões. Mar Vermelho, Mar Morto. 4. Forte ondulação provocada por vento ou tempestade; vaga alterosa. 5. A profissão de pescador ou marinheiro. 6. Grande quantidade ou extensão de líquido derramado, de elementos reunidos ou de qualquer outra coisa que lembra o mar, imensidão. 7. **Mar de Sangue**, muitos mortos e feridos, grande quantidade de sangue. 8. **De mar a mar**, de um extremo ao outro; totalmente. **Por mar**, através de um transporte marítimo; por via marítima. 9. **Deitar carga ao mar**, vomitar. **Fazer-se ao mar**, sair do porto para navegar. **Homem ao mar**, exclamação usada para avisar que um marinheiro ou passageiro caiu no mar ou foi arrastado pela vaga. **Lançar ao mar**, pôr o barco no mar pela primeira vez, navegar em mar cheio, viver abastadamente; ter uma fortuna sólida. **Nem tanto ao mar nem tanto à terra**, não se deve exagerar.

*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea,*  
Academia das Ciências de Lisboa e Editoria Verbo, 2001  
(adaptado)

1. Indica o número que, na entrada “mar”, corresponde ao sentido que a palavra tem em cada uma das frases seguintes.
  - a) Estava no mar desde os 16 anos de idade.  
\_\_\_\_\_
  - b) Um mar de gente manifestou-se ontem contra o aumento do desemprego.  
\_\_\_\_\_
  - c) Veio um mar maior e virou o barco.  
\_\_\_\_\_

Teste adaptado do Manual *Conto Contigo*, 9º ano, Areal Editores, 2013.



2. Assinala a opção que corresponde à expressão sublinhada na frase seguinte: “Pode afirmar-se que não vivemos propriamente num mar de rosas”,
- a) uma época feliz e tranquila.
  - b) uma fragrância com odor a rosas.
  - c) uma grande quantidade de rosas.
  - d) muitas rosas lançadas ao mar.

## GRUPO II

Lê com atenção o seguinte texto.

### **Não morri**

Não tenho memória, pequena ou grande, do momento em que decidi levantar-me da toalha. Estaria talvez a prestar atenção a qualquer outro pensamento, mas levantei-me da toalha e, de certeza, caminhei até à água. A minha memória começa no momento em que estava com água pelos joelhos.

- 5 Ao longo da minha vida, tenho estado em muitas praias, poucas de beleza mais extravagante do que aquela. Natureza a encontrar-se com natureza. De um lado, a natureza-água, mar com a cor certa, a temperatura certa, horizonte lá longe, no limite; do outro lado, a natureza-terra, areia limpa, dunas, sons comparáveis ao silêncio; por cima, a natureza-céu e, já se sabe, céu é céu, justo. Eu e o Milagre éramos as únicas pessoas em
- 10 toda a praia. As únicas pegadas na areia eram nossas.

- Quando me levantei da toalha, devo ter-lhe perguntado se queria vir. Se o fiz, ele deve ter respondido que não. Especulo porque, como disse, a minha memória começa já com água pelos joelhos. Depois, sem dar um passo, ainda a ambientar-me, já tinha a água pela cintura. Depois, sem me mexer, chegava-me à barriga, ao peito, aos ombros e,
- 15 repente, não tinha pé e estava a nadar o mais depressa que podia contra a corrente que continuava a levar-me para longe da areia.

- Na minha família, faço parte da primeira geração que aprendeu a nadar. Nunca fui grande nadador. Aprendi tardiamente num tanque de rega que me chegava à barriga quando estava cheio e que acabava após duas braçadas. Nunca fui capaz de deitar-me de costas e boiar, ainda não sou. Invariavelmente, as pernas começam a afundar-se e, com elas, o corpo inteiro. Por isso, naquele dia, enquanto nadava contra a corrente, desconfiava das minhas capacidades. Sem estilo, quando me esforçava ao máximo, conseguia não me afastar durante um instante; mas eu não era capaz de aguentar o máximo do meu esforço por muito tempo. O mar tinha decidido que me queria.
- 20

- 25 Quando deixei de saber o que fazer, comecei a gritar. À distância, o Milagre continuava na sua pausa, impávido, deitado na toalha. A corrente anulava-me o esforço e

Teste adaptado do Manual *Conto Contigo*, 9º ano, Areal Editores, 2013.



as ondas anulavam-me os gritos ao lançarem-se sobre a areia. Então, chegou o momento em que aceitei o que me estava a acontecer. Pensei: que inglório<sup>1</sup>. Eu estava a nadar com toda a força, mas esse foi um momento de grande serenidade, em que pensei: que inglório, tanta coisa para isto, tantas preocupações, tantos sacrifícios, tantas ilusões para isto. E senti o quanto era ridículo e vão aquele que eu julgava ser. Afinal, não era tudo o que imaginava. Afinal, era apenas um sopro. E senti uma pena profunda por desaparecer o amor que sentia por aqueles que nunca mais voltaria a ver, a minha família, de quem não me tinha despedido e a quem daria um desgosto enorme. Que triste e inglório. Aquela ida à praia, simples e inconsciente, iria definir-me para sempre. Aquele momento podia ter sido evitado de tantas formas, mas, ali, já não podia ser evitado, era real. Eu ia morrer.

Eu ia morrer? Perante essa certeza, como nos filmes, já sem pensar, nadei o mais que pude, para lá da exaustão, a ignorar a exaustão e o corpo. Não sei como, mas houve uma trégua na corrente, talvez o mar se tenha comovido com o meu esforço, e consegui avançar. Cheguei à areia, como um naufrago, a cambalear e fiquei deitado de costas durante muito tempo, até conseguir recuperar o fôlego.

Foi há doze anos. Muitas vezes, parece-me que este tempo desde então é um bônus. Se tivesse morrido nesse dia, faltava uma grande quantidade de acontecimentos enormes na minha vida. Não vou enumerá-los. Agora, aqui, seriam como montanhas e basta-me a sua sombra para me embargar<sup>2</sup> a voz.

Conheço pessoas que morreram. Ao contrário de mim, morreram mesmo. Todos os dias passa tempo que não é testemunhado por elas. Os seus olhares ficaram parados numa data que se afasta cada vez mais. Nós, que conhecemos essas pessoas, que partilhámos um tempo que continha a sua presença, estamos aqui e podemos avaliar o tamanho da sua falta. Assim, da mesma maneira, devíamos ser capazes de perceber toda a dimensão disto: o nosso nome ainda nos pertence, temos planos banais para amanhã.

Quando cheguei à toalha, ressuscitado ou renascido, expliquei ao Milagre o que acontecera. Ele continuou a olhar para mim com a mesma expressão e, depois de algumas frases, mudou de assunto.

José Luís Peixoto

<http://visao.sapo.pt/opiniao/josluspeixoto/nao-morri=f670050>

Consultado em 18/09/2019

Para responderes a cada item (1 a 4), assinala a única opção que permite obter uma afirmação adequada ao sentido do texto.

**1. O autor relata um episódio**

- a)** que se reporta a um acontecimento da sua infância.
- b)** que partilhou animadamente com um amigo.
- c)** em que lutou contra correntes marítimas.
- d)** protagonizado por um nadador salvador.

<sup>1</sup> **Inglório** – que não proporciona glória, que não é reconhecido, que não tem proveito ou utilidade.

<sup>2</sup> **Embargar** – dificultar, pôr obstáculos.

2. Naquela praia, a natureza parecia “encontrar-se com a natureza.” A expressão destacada indica que
- a) o ambiente denotava a intervenção do homem.
  - b) a natureza se apresentava no seu estado natural.
  - c) a natureza compreendia o estado de espírito do autor.
  - d) o autor se sentia em sintonia com a natureza.
3. O momento mais tenso do relato reporta-se
- a) à entrada no mar, devido às correntes de água que arrastavam o autor.
  - b) à luta do nadador quando sentiu estar próximo da morte.
  - c) ao regresso à toalha, uma vez que o autor sentiu um alívio enorme.
  - d) ao alheamento do seu amigo, dado que não ouviu os gritos de socorro.
4. Na frase “Quando me levantei da toalha, devo ter-lhe perguntado se queria vir.” (linha 11), o pronome pessoal refere-se
- a) ao Milagre.
  - b) a um milagre.
  - c) a um desconhecido.
  - d) a um familiar.
5. “O mar tinha decidido que me queria.” (linha 24)
- 5.1. Identifica o recurso expressivo presente na frase e explica-o.

---

---

---

---

6. Assinala a opção correta.
- A expressão “essa certeza” (linha 38) refere-se à
- a) convicção de que iria morrer.
  - b) incerteza de estar vivo ou morto.
  - c) certeza da inevitabilidade da morte.
  - d) certeza de que iria sobreviver.



7. O autor afirma “parece-me que este tempo desde então é um bónus”. (linhas 43-44)

7.1. Explica o sentido da expressão transcrita.

---

---

---

---

---

### GRUPO III

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

8. “A minha memória começa no momento em que estava com água pelos joelhos.”

8.1. Reescreve a frase, iniciando-a com uma conjunção subordinativa temporal. Faz as alterações necessárias.

---

---

---

9. Na frase “Eu e o Milagre éramos as únicas pessoas em toda a praia.” (linhas 9-10), o constituinte sublinhado desempenha a função sintática de

- a) sujeito.
- b) complemento direto.
- c) predicativo do sujeito.
- d) complemento oblíquo.

10. De entre as seguintes palavras, rodeia somente as que são advérbios.

mas não outro que tardiamente depois únicas sem tantas

**11. Considera a seguinte frase:**

Se tivesse morrido nesse dia, faltava uma grande quantidade de acontecimentos enormes na minha vida.

**11.1. Identifica e classifica as orações presentes na frase.**

---

---

---

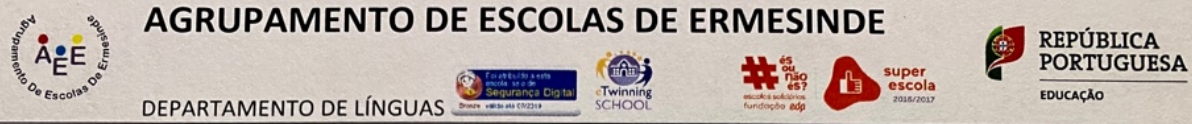
**GRUPO IV**

Escreve um **texto narrativo**, de 100 a 180 palavras, em que relates um acontecimento inesquecível passado no espaço representado numa das fotografias.



Fotografias de Filipe P. Neto

## Apêndice 2 – Critérios de avaliação de Português: componente socioafetiva

				
<b>SOCIOAFETIVAS</b>	<b>Educação para a Cidadania</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser assíduo /pontual</li> <li>• Cooperar com os outros</li> <li>• Cumprir as regras de conduta</li> <li>• Revelar autonomia</li> <li>• Demonstrar empenho pelas atividades propostas</li> <li>• Realizar os trabalhos de casa</li> <li>• Manter o caderno diário organizado</li> </ul>	<b>Tecnologias da Informação e Comunicação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar as TIC nos diversos contextos de aprendizagens</li> <li>• Reconhecer as novas tecnologias de comunicação e informação como forma de linguagem</li> </ul>	<b>30%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portefólio/Caderno Diário</li> <li>• Realização do TPC</li> <li>• Registos de observação</li> </ul>