

# Avaliação e textualidade – contributos para a elaboração de dispositivos de construção e análise de instrumentos de avaliação

Emília Maria Marçal Amor  
A.P.P.

## Abstract:

With this text, we intend to characterize a set of highly standardized pedagogical evaluation tools – conventional tests and examination papers – as **textual objects**. Hence, we will focus on some textualization mechanisms, which support their global functioning, as well as on the specifics of contextual use of the same **objects**. Additionally, we propose plans, concepts and rules which, in a systematic way, can integrate a twofold model, able to accommodate different moments and aims: a) production of the said evaluation instruments; b) their analysis which can be related to the obtained results.

**Keywords:** Evaluation tools, production, analysis, textual keys

**Palavras-chave:** Instrumentos de avaliação, produção, análise, chaves textuais

## 1. Considerações prévias

Falar com pertinência e utilidade sobre o tema proposto, mas sem perda de lucidez e sentido crítico, obriga-me a evocar alguns conceitos básicos e a tecer algumas reflexões preliminares.

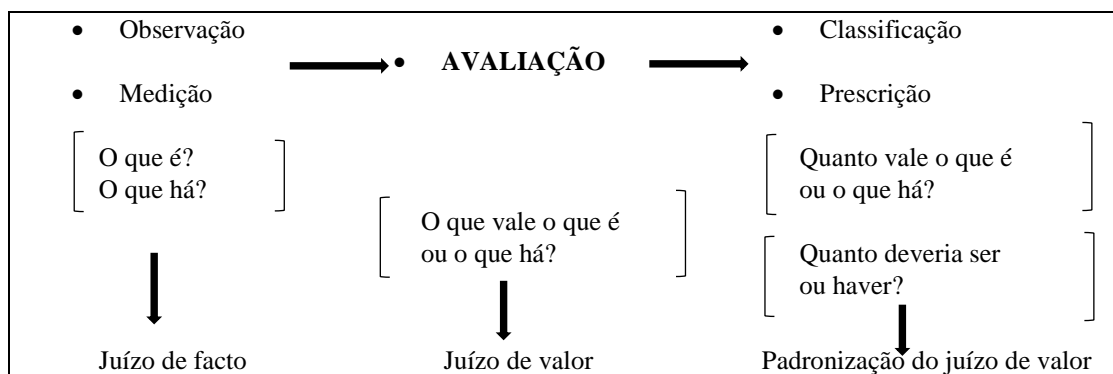
Em primeiro lugar, denunciar a convicção generalizada de que todos nós, de algum modo já avaliados, sabemos o suficiente sobre avaliação.

Tal convicção tende a reforçar-se perante a proliferação de discursos sem qualquer base científica ou sequer empírica que, invadindo os *media*, têm viciado muitas das decisões políticas, num vasto leque de matérias que se situam a montante e a jusante da avaliação, o que é de lamentar.

Esse pretensão saber, meramente opinativo, que em muitos casos não chega sequer à condição de “senso comum”, tem de ser questionado – pois assenta numa profunda ignorância, geradora de equívocos graves – e, obviamente, precisa de ser confrontado com os dados científicos disponíveis, para adquirir um mínimo de consistência e alguma credibilidade.

Sobre tais equívocos, não me vou ater. Mas ainda considero fundamental alertar para as frequentes confusões de conceitos: entre outros, de avaliação com observação e medida, com classificação e com prescrição.

Convém ordenar essa rede de conceitos, ainda que de uma forma esquemática:



“Avaliar” corresponde, assim, a emitir um juízo de valor, que se pressupõe assente numa observação vasta e pertinente, objetivada numa medida rigorosa, suscetível de ser traduzida numa classificação referida a um padrão. Do que decorre que a avaliação dá sentido e fundamenta as outras práticas.

Esta rede de conceitos hoje é, de certo modo, um “adquirido” em domínios que ultrapassam o ensino e as ciências da educação.

Mas esta destriça não é, ainda, suficiente. Há que ter respostas claras no campo da avaliação, para as questões fundamentais, no pressuposto de que falamos de uma avaliação intimamente ligada à **formação**, ou seja, que não sirva apenas para classificar, quer esta formação seja encarada apenas numa dimensão objetiva de mudança, quer numa perspetiva subjetiva de realização pessoal, em contextos mais restritos ou mais amplos (sociais, institucionais, etc.).

Segundo Hadji, essas questões são:

- Porquê/para quê avaliamos? Segundo que critérios?
- O que avaliamos? Qual o objeto sobre que incide a avaliação?
- Como avaliamos e com que instrumentos?
- Com que estatuto avaliamos? Que parte da avaliação cabe a outros responsáveis, incluindo aos próprios formandos?
- Quando avaliamos? Como conjugamos os dados desses diferentes momentos?
- Para quem avaliamos? Que uso fazemos dos resultados apurados? Com que utilidade?
- Para tomarmos que género de decisões?

A estas questões poderemos acrescentar ainda:

- A que riscos nos expomos?
- Que competências devemos desenvolver enquanto avaliadores?

Tentar responder a estas questões obriga-nos a penetrar, necessariamente, em aspetos específicos do ensino-aprendizagem (finalidades e objetivos, conteúdos, metodologias, momentos e níveis de decisão, etc.).

Em suma e parafraseando o autor citado, a explicitar, de facto, quais são as “regras do jogo”.

## 2. Avaliação e currículo

É claro que não me proponho avançar nas respostas a todas as questões formuladas – apenas tentarei equacionar problemas e fornecer algumas pistas a propósito da terceira questão (“como e com que instrumentos avaliamos?”). Mas, antes de prosseguir, considero importante chamar a atenção para alguns fenómenos, associados à avaliação, que têm marcado a nossa realidade, nas últimas décadas, sobretudo no tocante ao ensino não superior.

É um facto que, no domínio da avaliação escolar, as potencialidades que a avaliação oferece de conhecer e regular o campo onde se exerce conferem-lhe um papel especial no interior do sistema educativo; daí que, mercê da extensa e profunda investigação desenvolvida pelo menos nas três últimas décadas, a avaliação seja tratada pela generalidade dos autores como um elemento do currículo. Como tal, hoje, no plano dos modelos teóricos, a avaliação:

- deixou de ser tomada como uma área autónoma do ensino e da aprendizagem, para se situar no **cerne do currículo**;
- conseqüentemente, deixou de ocorrer apenas nas fases terminais da ação pedagógica, para constituir um elemento indispensável tanto na planificação quanto na concretização dessa ação, graças ao seu efeito de retorno, ou seja, à sua **função reguladora do processo**, se ativada pelos docentes;
- deixou de se centrar apenas no plano do ensino – dependente do professor e do seu tradicional papel de legitimador da aprendizagem – para se centrar na **relação ensino-aprendizagem**, como



instrumento de uma gestão facilitadora, exercida simultaneamente por professor e aprendiz ou mesmo apenas pelo aprendiz, num sistema de autorregulação.

Expressão destas mudanças é a emergência de conceitos que, também como “adquiridos”, devem constituir a base da ação/reflexão do docente enquanto avaliador: a distinção clara entre avaliação e controlo, entre as várias funções da avaliação (de diagnóstico ou prognóstico, formativa, sumativa...), entre avaliar capacidades e competências e avaliar conhecimentos, entre avaliar processos e produtos, entre avaliar com base numa norma ou em critérios objetivos, etc.

Nesta perspetiva, a avaliação, pelo seu caráter analítico e diferenciador, emergiu como um conjunto muito coerente de princípios e de meios de hetero e autorregulação das aprendizagens e de reorientação do ensino, disponibilizando a explicitação e a negociação de critérios essenciais à própria construção do saber (quer o mesmo se traduza em conhecimentos, em competências ou em atitudes e modos de ser). Em síntese, assumiu características de **meta-aprendizagem**.

Estes e outros conceitos que lhe estão associados suportam boa parte da resposta às questões que atrás formulei.

Com toda esta riqueza de perspetivas, a avaliação não permite apenas obter regularmente dados acerca do desenvolvimento individual do aluno; também fornece informações sobre os resultados da ação docente e sobre o funcionamento das várias unidades do sistema (turma, escola, território escolar, etc.), o que revela toda a importância conferida a este campo de ação e reflexão.

Há que dizer, contudo, que, no contexto do nosso país, a concretização prática de todo este quadro de mudança não tem sido fácil, nem linear e, muito menos ainda, isenta de efeitos perversos.

Antes de mais, essa concretização pressupõe, da parte dos docentes, um domínio claro da rede conceitual a que aludi, o que nem sempre se verifica.

A terminologia que lhe corresponde generalizou-se – quase se banalizou –, mas tal não significa que tenha havido uma interiorização dos mesmos conceitos e do **sentido da mudança**.

Por outro lado, além de (se) identificar (com) os princípios subjacentes a uma avaliação formadora, o docente tem de dominar uma tecnologia bastante complexa e, não menos importante, de proceder a uma adequada **gestão do currículo**, em que avulta um rigoroso controlo do tempo. Essa gestão implica trabalho **intradisciplinar**, no seio do grupo, e alargado diálogo **interdisciplinar**.

Mesmo que não houvesse outras razões a suscitarem esse trabalho, o suporte linguístico da maior parte dos instrumentos de avaliação exige também, a qualquer docente, formação no domínio da **língua** e do **texto**.

Se, durante décadas – na verdade, séculos... – ele deteve o poder de classificar sem o saber/o poder de avaliar – ou sequer o de observar... – nada nos garante que essa situação, hoje, seja radicalmente diferente.

Para contornar muitas das dificuldades previsíveis, sobretudo em torno do “como?” e do “com que instrumentos?”, desenvolveu-se uma produção editorial constituída por uma miríade de materiais – as “fichas” – concebidos, na maior parte dos casos, a partir de um modelo dito “oficial”, geralmente os instrumentos de avaliação sumativa externa (provas de aferição ou exames), mediante os quais, mas sem qualquer controlo de qualidade, se copiam e reproduzem *ad infinitum* os mesmos erros.

Sem uma reflexão prévia apoiada, tal como acontece com a seleção de manuais, os docentes, nas suas escolhas, acabam por delegar nesses materiais estereotipados o que devia ser concebido e ajustado aos seus contextos particulares de intervenção, com diversificadas funções e correspondente informação de retorno dada ao aluno.

Se associarmos a esta tendência a importância conferida aos dados da avaliação final dos alunos – traduzida numa classificação – para o plano da avaliação dos professores e para o do funcionamento do sistema educativo (por exemplo, materializada na elaboração de *rankings*) podemos perceber, de imediato, a lógica de um fenómeno dominante, em Portugal, que tem vindo a acentuar-se nas duas últimas décadas, a



despeito do muito que se tem feito e publicado em torno de toda esta problemática: a avaliação, na verdade entendida apenas, quer por alunos quer pelos próprios encarregados de educação, como meio para obtenção de uma classificação, passou a sobrepor-se ao currículo, num processo designado de “afunilamento”. De tal modo o fenómeno se instalou e contagiou os próprios docentes, que se pode afirmar – relativamente quer ao ensino básico quer ao secundário – que a esmagadora parte do tempo disponível é gasta a preencher fichas, numa antecipação de provas aferidas ou de exames finais que não passa de mero adestramento. Esta questão tende a agudizar-se no final do ensino secundário, sob a pressão das condições de acesso ao ensino superior.

Assim, à afirmação anterior de que o professor, durante décadas, pôde classificar sem saber avaliar, talvez deva acrescentar-se que, avaliando de uma forma estereotipada, quase sem ensinar e muito menos sem regular esse ensino, o professor continua a poder até avaliar sem criar condições para que a aprendizagem se processe.

É, então, fundamental que se tome consciência de que este desvirtuamento das práticas de avaliação não levanta apenas uma questão de ordem metodológica; se a avaliação deve ter uma relação direta com o que se pretende que o aluno aprenda nos planos **quantitativo** e **qualitativo**, o que assim se coloca é uma grave questão de **ética**. É que, estabelecido este ciclo vicioso – “Não há tempo para ensinar, porque há que preparar/treinar a avaliação.” – o que se pode afirmar acerca dos alunos, no final de um percurso escolar, é que os mais bem sucedidos seguramente aprenderam a fazer testes. O que é, a muitos títulos, lamentável.

O que está em causa é um conceito muito limitado **do saber**, com predomínio das atividades **convergentes** sobre as **divergentes**, de expressão ou de elaboração de cunho pessoal, subjetivo. Assim, ainda que os alunos tenham algum sucesso em atividades de transmissão de saberes, não têm plena consciência do que sabem e, sobretudo, não conseguem aplicar esse saber em **novos contextos/problemas** ou, sequer, quando questionados de um modo diferente.

De um outro ângulo, porém, esta aprendizagem não é irrelevante e permite-me conduzir a reflexão num outro sentido.

### 3. Avaliação, Língua e Texto

Segundo o autor já citado, Hadji, “uma primeira regra para quem avalia é... entregar uma mensagem que tenha sentido para aqueles que a recebam”. Ora nessa regra assumem especial evidência as palavras “mensagem” e “sentido” que, de imediato, relevam do domínio da comunicação e da linguagem, tal como o já referido “efeito de retorno” (*feed-back*). É fácil perceber que, devendo a avaliação garantir – além das clássicas validade e fiabilidade –, entre outras qualidades e mecanismos, os de inteligibilidade e de *feed-back* (mais analítico ou mais holístico), ela tem de se cruzar com problemas das áreas da **língua** e do **texto**, não apenas no momento de elaboração dessa mensagem, mas também na fase de construção das respostas e de explicitação/negociação (entre avaliador e avaliado) de processos e critérios de transmissão e de apropriação do saber.

Apesar de esta dimensão ser óbvia, não lhe foi conferido um valor matricial na maior parte da literatura especializada em avaliação, nomeadamente, nos clássicos que descrevem e tipificam os instrumentos de avaliação, bem como os itens que os mesmos comportam, estabelecendo regras para a sua elaboração. Em consequência, apesar da utilidade dessas regras, as precisões de cunho linguístico são vagas e decorrem de uma visão restrita (tipológica) dos itens, não considerando os problemas de conjunto gerados pela sua integração no **todo** que qualquer **instrumento de avaliação** constitui.

É sobre esse todo que pretendo apresentar algumas reflexões e sugestões, produto de um olhar desenvolvido, em cerca de década e meia, sobre materiais de avaliação (formal e funcionalmente distintos e relativos a várias disciplinas curriculares).

A esse propósito, permito-me evocar uma comunicação, elaborada em 1999 e apresentada também aqui no Porto, a que dei o título de “A dimensão linguística dos instrumentos de avaliação”.



Nela pretendo pôr em evidência que qualquer material de avaliação, independentemente da diversidade de funções e de formatos, é um texto e, como tal, para ser eficaz/cumprir os seus objetivos, não se pode isentar dos **mecanismos de textualidade**, quer no momento em que é construído, quer na perspetiva do seu destinatário. O que desde logo pressupõe que, ao conjunto de reflexões e prescrições que orientam a sua elaboração, há que acrescentar algumas “chaves linguístico-textuais” que evitem as dificuldades e anulem os pontos críticos que, mesmo após aturado esforço de feitura, quase sempre apresentam. Pressupõe, ainda, que aqueles que constituem o alvo dos mesmos desenvolvam uma aprendizagem progressiva dessas “chaves”, que lhes garanta acesso inequívoco à mensagem que lhes é destinada. É de notar, contudo, que não apenas as teorias da avaliação mas também a própria didática da Língua têm ignorado esta dimensão.

Por outro lado, e num percurso investigativo – aquele que particularmente interessa aos organizadores e a muitos dos participantes nesta jornada – ainda que, num determinado projeto de investigação sobre o discurso avaliativo, o foco da análise, por necessidade, recaia sobre um conjunto específico de itens, não me parece conveniente adotar uma perspetiva excessivamente atomizada. Por exemplo, reduzir a análise de um item à relação pergunta-resposta, sem considerar as relações intertextuais que nesse processo se operam, tanto pode conduzir a um enviesamento das conclusões como a um bloqueio de análise, por falta de dados de onde extrair conclusões pertinentes e consistentes.

Tentarei clarificar este ponto mais adiante, mas antes de prosseguir quero destacar, da comunicação citada, duas linhas orientadoras que, então como agora, continuo a defender:

- uma conceção **interdisciplinar** do processo de avaliação, para a qual as ciências da linguagem e do texto poderão concorrer de modo produtivo;
- uma visão global, **holística**, dos instrumentos de avaliação, que contrarie, ou melhor, complete a abordagem tradicional dos mesmos, eminentemente analítica (os questionários, as provas, etc. vistos apenas como somatório de itens ou de conjuntos de itens).

#### 4. A prova como texto

Por razões óbvias, limitar-me-ei a invocar neste ponto os sete critérios que, segundo Beaugrande e Dressler, definem textualidade – situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, coesão, coerência, informatividade e intertextualidade – dispensando-me de explicitar, num instrumento de avaliação, sobretudo nos de base escrita mais padronizada – chamemos-lhe “teste” ou “prova” –, o seu modo de concretização. Mas não deixo de sublinhar que, como pressupostos, eles devem sempre assistir a qualquer olhar analítico e crítico sobre o mesmo, ou sobre os produtos dele resultantes.

Uma característica que ressalta num primeiro olhar – e não me refiro apenas às provas das disciplinas de línguas (Português ou outras línguas) – é a de estarmos perante um entretecido de textos (uns novos, outros, em maior número, recontextualizados) e de imagens (textos de uma outra natureza) correlacionados, no plano formal e funcional, a que poderíamos, talvez, chamar um “macrotexto”.

Num esforço de construção de um dispositivo de dupla valência – de construção e de análise de provas –, é possível agrupar esses textos em três subconjuntos ou planos de abordagem (necessariamente esquemática e apressada...) e, sob cada um deles, alinhar uma série de tópicos e subtópicos cujo modo de concretização é determinante tanto da compreensão da mensagem como da coerência entre o dado e o novo (o que o aluno tem de fazer para satisfazer plenamente o pedido).



#### Planos de Abordagem

- TEXTOS DE REFERÊNCIA
  - na forma integral, excerto, citação...
- IMAGENS
  - fotografias, desenhos, esquemas, mapas, gráficos, tabelas...
- QUESTIONÁRIO
  - sequência de itens

#### 4.1. Textos de referência (na forma integral, excerto...)

Aspetos, alguns complementares, a considerar no processo de recontextualização ou seja, de inserção na prova.

- Identificação
  - título, autoria e fontes explícitos; modos de citação corretos
  - edição; vantagem do uso da versão original; cotejo com ela ou com a edição crítica, no caso de versão diferente
- Dimensão: texto integral vs excerto
  - riscos de segmentação e de descontextualização (descontinuidades de forma e de sentido)
  - riscos de excesso ou de escassez de dados
- Critérios de seleção
  - legibilidade (linguagens e grafismo acessíveis, entre outros fatores)
  - graus de transparência ou de opacidade desejáveis (p. ex., vocabulário usado, registo linguístico, etc.)
  - rigor e pertinência científica
  - qualidade linguística e textual, aspeto essencial do rigor
  - relevância (documental, científica, estético-literária...)
  - adequação pedagógica e didática
  - outros (p. ex., registo, originalidade...)
- Número de textos, extensão e formatos específicos
  - equilíbrio entre quantidade e efetiva utilização
  - importância da diversidade genológica, de acordo com as especificidades de cada disciplina (ensaio/descrição científica/tabela cronológica/legenda/nota, etc.)
  - respeito pelas marcas de género – autenticidade textual – como fatores de reconhecimento (p. ex., de uma notícia vs um anúncio vs um índice ou vs uma entrevista)
- Recontextualização propriamente dita
  - regras e limites a respeitar (p. ex., modo de sinalizar cortes e supressões; convenções ortográficas, ...)
  - notas de cunho científico ou vocabular (número e qualidade da informação/definição; importância da exploração de significados em contexto, i. é, de sentidos)
  - o caso específico das traduções (fidelidade ao original e qualidade linguística)
  - controlo de eventuais manipulações
- Função na prova
  - determinante da seleção e do tipo de exploração (introdução de tema/problema ou de teoria; fornecimento de documentos ou de dados; narração de acontecimentos, histórica ou ficcional; descrição e ilustração de estados de coisas, etc.)
- Algumas bases de exploração



- pontos de ancoragem no decurso da leitura: papel de títulos e subtítulos, dos parágrafos e da pontuação, em geral, de sublinhados e de outros organizadores textuais
- equilíbrio entre extensão do material a ser lido e sua exploração efetiva

Algumas situações a evitar: “texto-pretexo”, texto hermético e redundante ou inútil; questão de resposta óbvia (de mera transcrição)...

#### 4.2. Imagens (fotografias, desenhos, esquemas, mapas, gráficos, tabelas...)

Aspetos, alguns complementares, a considerar no processo de recontextualização ou seja, de inserção na prova.

- Diversidade de formatos, géneros e funções, mas exigindo uma reflexão paralela à que se propõe sobre os textos, em torno de diversos aspetos.
  - autoria e fontes
  - número e dimensão
  - legibilidade e clareza
  - especificidades da leitura de imagem
  - conteúdo focado
  - função e eficácia
  - relação com os outros textos (coerência intertextual)
  - cruzamento de linguagens

Perigos ou efeitos perversos: decorativismo; dispersão por excesso de informação ou mesmo confusão devida a informação contraditória.

Texto(s) e imagem/imagens constituem o contexto interno da prova (enquanto questionário ou conjunto estruturado de itens). Como tal, é importante garantir:

- identificação clara e correta de todo o tipo de dados expostos;
- distinção nítida entre dado(s) e instruções;
- dimensão equilibrada de cada conjunto e do produto final.

#### 4.3. Questionário (sequência de itens)

As reflexões e as sugestões que, a seguir, se apresentam não pretendem de modo algum ignorar ou subalternizar as regras de há muito estabelecidas, por autores de referência (alguns referidos em **6. Bibliografia**), para elaboração dos diferentes formatos de itens de avaliação. Resultam, como antes referi, da observação de alguns pontos críticos de ordem linguístico-textual, cuja presença nos itens pode constituir um entrave, quer ao nível da compreensão inequívoca do que é pedido, quer do condicionamento semântico e sintático e até pragmático da resposta.

Deliberadamente, não vou reportar-me apenas a provas de avaliação externa (exames) nem a um único tipo de itens (de seleção ou de construção e aos respetivos subtipos); são pontos que podem ocorrer na generalidade dos formatos.

##### 4.3.1. Relação entre os itens e os textos e/ou as imagens

- Focalizar, sobretudo, aspetos relevantes, ao contrário da prática do “texto-pretexo”.
- Considerar o **escopo** das questões; umas vezes, é útil assinalá-lo, colocando-o à cabeça de uma ou de várias dessas questões; outras vezes, tal pode ser discutível, se o objetivo do item é localizar informação.



- Verificar se o texto contém informação necessária à resposta – em **quantidade** e em **qualidade**; distinguir estas situações em que o respondente tem de mobilizar informação dada ou implícita no texto, daquelas em que ele deve fornecer toda a informação solicitada.
- Ordenar os itens numa sequência que não perturbe os mecanismos (ascendentes e descendentes) de leitura como **construção de sentido**: evitar saltos e recuos, desvios, ruturas ou outros fatores perturbadores de uma progressão compreensiva do texto dado.
- Considerar o **conteúdo informacional** do texto e observar as diferenças entre: questionar factos *vs* opiniões; dados *vs* pressupostos; explícitos *vs* implícitos; elementos *vs* relações, etc.
- Distinguir com clareza as **operações** ou **sequências textuais** que, de acordo com a instrução, se pretende sejam realizadas a partir da leitura do texto: localização/transcrição/seleção de informação, descrição e comparação de figuras ou cenas, interpretação, paráfrase, resumo, exposição/reelaboração segundo critérios dados, etc.
- Fazer das sequências de questionamento, não apenas na leitura do texto literário, sequências conducentes a uma leitura progressivamente mais **complexa** e **abrangente** que, inclusive, suscite formas diversas de confronto do aluno com esse conteúdo, eventualmente com apelo a diversos tipos de escritos.

#### 4.3.2. Elaboração de itens

Alguns cuidados a observar do ponto de vista semântico.

- Considerar a necessidade de elaborar um suporte ou tronco do item: pode constituir uma base útil – permite enunciar condições ou pressupostos a atender – mas, sendo desnecessário, sobrecarrega o item e dispersa o respondente (p. ex., suscita perguntas como: “Professor, isto também é para responder?”).
- Vigiar, em caso da existência desse suporte, o que nele se afirma, pois pode conter afirmações que o texto não legitima – p. ex., “No texto **afirma-se** que...” quando o texto apenas permite **inferir** algo... – fornecer pistas para itens subsequentes ou levantar outras questões.
- Redigir sempre uma **instrução** (por item) que se apresente clara, pertinente e exequível (p. ex., não confundir a instrução com indicação sobre o modo como a resposta deve ser elaborada).
- Selecionar rigorosamente os **verbos de comando**:
  - evitar, p. ex., os verbos “mentalistas” ou de sentido vago do ponto de vista da produção textual, como “releve”, “problematize”, “refira-se a”, etc.;
  - evitar, ou usar com cuidado, verbos que, pela sua amplitude de sentido, em certas circunstâncias, se podem tornar ambíguos, como “sublinhar”, “destacar” ou mesmo “traduzir”;
  - obviar aos riscos do uso de certos verbos em campos cujo saber não pode alcançar o grau de objetividade e certeza de outros, recorrendo a verbos ou a expressões mais ajustados – p. ex., o verbo “causar”, em áreas das chamadas “ciências humanas”, pode ser substituído com vantagem por verbos como “provocar”, “motivar”, “levar a”, ou por perífrases, como “dar origem/estar na origem”, “fazer com que”, etc.;
  - observar a diversidade de sentidos que **um mesmo verbo** adquire em função da natureza semântica do seu sujeito e do seu objeto direto – p. ex., “explicar o **significado** ou o **sentido** de uma palavra” equivale a “explicitá-lo(s)”; “explicar um **fenómeno**” é “indicar os fatores na sua origem e desenvolvimento”; “explicar um **comportamento**, uma **atitude**” é “justificá-lo(a), indicar a sua razão, numa dada perspetiva”; o mesmo exercício poderá ser feito com o verbo “indicar”, ou com outros verbos declarativos e respetivos objetos (o nome, a data ou o objetivo, o motivo, a razão, etc.). Não basta, portanto, munir-se de uma lista de verbos extraídos de uma taxonomia e seleccioná-los sem atender a outras variáveis.





- Notar que os objetos diretos referidos são de natureza muito diversa; num esforço de simplificação, podemos agrupá-los em dois conjuntos:
  - a) factos, datas, nomes, regras, etc.
  - b) nominais abstratos, com funcionamento anafórico (“ação”, “intenção”, “atitude”, “comportamento”, “fator”, “origem”, “causa”, “razão”, “motivo”, etc.).Enquanto os objetos do grupo a) são captados e memorizados pelos alunos numa forma ou fórmula preestabelecida, os do grupo b) são construções cognitivo-discursivas a identificar/reproduzir/explicitar ou, muitas vezes, a elaborar pelos mesmos na perspetiva de um autor, de uma teoria, de uma personagem, ou na sua própria perspetiva.
- Extrair deste ponto e do anterior as devidas implicações para a graduação/cotação dos itens.
- Ter em atenção que, em geral, a formulação da instrução, sobretudo se na forma de pergunta (p. ex., “Qual a razão de ...?”), tende a condicionar formalmente a resposta; se o objeto é constituído por um dos nominais abstratos referidos, mas o respondente apenas tem de selecionar a resposta, exige-se do item que todas as alternativas tenham uma relação pertinente e plausível com a forma e o conteúdo da instrução para que, na ausência dessa relação, não facilitem a tarefa de seleção; se o aluno tem de dar a resposta, há vantagem em acrescentar à instrução o produto discursivo desejado, para evitar bloqueios textuais (do tipo “A razão do conflito é que...”). Notar que, mesmo que o aluno satisfaça a instrução no plano do conteúdo, geralmente é penalizado quando responde de um modo formalmente deficiente.
- Evitar questões em que a pergunta seja introduzida apenas pelos advérbios interrogativos ou neles apoiada (“porquê?”, “porque...?”); em muitos casos, suscitam leituras ambíguas que o texto admite; p. ex., à pergunta “Ele chegou atrasado porquê?”, tanto podem ocorrer respostas de **cunho explicativo** (“... porque perdeu o comboio.”), como de **cunho justificativo** da afirmação contida na pergunta (“Porque chegou depois da hora marcada.”). Uma escolha ajustada do verbo de comando, apoiado, ou não, num nominal (“Indique a razão do atraso de X.”/“Indique o que fez com que X se atrasasse.”), pode evitar essas derivações de sentido. No entanto, a oposição “explicar” vs “justificar” nem sempre é clara.

Alguns cuidados a observar do ponto de vista sintático e/ou pragmático.

- Respeitar, na frase, sempre que possível, a ordem direta; observar algum cuidado com inversões e elisões (geralmente, propiciam erros de concordância, como no caso dos sujeitos pospostos...).
- Observar as regências (em verbos, adjetivos, advérbios).
- Evitar o excesso de relativas; sempre que possível substituí-las por adjetivos/expressões adjetivas que podem desfazer frequentes ambiguidades (“As figuras da época que o autor menciona...” – “As figuras da época mencionada (a época) pelo autor/mencionadas (as figuras) pelo autor...”).
- Controlar as expansões (de constituintes ou frásicas) e os seus efeitos:
  - afastamento excessivo entre o verbo e o seu objeto (“Calcule, a partir dos dados fornecidos no quadro A e segundo a fórmula x, o valor de...”);
  - extensão de estruturas, nomeadamente das recursivas (“Os países que assinaram o Tratado que permitiu dividir os territórios que a travessia do Atlântico deu a conhecer e que...”) e de frases intercaladas (“O cão serra da Estrela – inseparável e fiel cão-pastor, cujo porte e valentia impõem respeito na defesa de pessoas e animais ... – pertence a uma das mais antigas raças da Península Ibérica.”); mesmo que gramaticalmente corretas, elas são incompatíveis com a dimensão desejável de um item e dificultam uma leitura fluente.
- Distinguir frases relativas restritivas de frases relativas explicativas, e a sua função, p. ex., na delimitação do objeto (“De entre as personagens da obra lida que apresentam uma dimensão romântica, escolha uma e caracterize-a...” vs “De entre as personagens da obra lida, que apresentam



uma dimensão romântica, escolha uma e caracterize-a...”). No segundo exemplo, o conteúdo da relativa explicativa deve constituir um dado anterior à instrução.

- Notar, contudo, que adjetivos ou expressões adjetivais também são suscetíveis de apresentar valores restritivos ou explicativos e, portanto, de gerar as mesmas ambiguidades.
- Evitar instruções com sobrecarga de pedidos (“Caraterize, no contexto de produção e de leitura da narrativa, e nos seus traços distintivos, o género fábula.” Melhor: “Identifique os traços distintivos do género fábula patentes no texto.” – contexto de leitura. “Elabore um texto de acordo com os traços distintivos do género fábula.” – contexto de produção).
- Vigiar o uso do gerúndio: admissível, se dependente do verbo de comando (“Classifique ... fazendo uma cruz no quadrado respetivo.”; a desdobrar, sempre que corresponda a dois pedidos distintos (“Redija uma conclusão adequada ao excerto lido, atribuindo um título ao texto final.”: 1. “Redija uma conclusão adequada ao excerto lido.”; 2. “Atribua um título ao texto final.”).

Alguns cuidados a observar no plano das coordenadas enunciativas.

- Respeitar as cadeias de referência, os processos de retoma de sentido e os indicadores de tempo e de lugar, o que envolve o funcionamento correto de artigos, nomes, determinantes, pronomes, quantificadores, advérbios...
- Distinguir o funcionamento anafórico e o funcionamento deíctico destas classes de palavras e as coordenadas espaço-temporais em jogo. Apenas dois exemplos: “... a sua família fizera fortuna com o azeite... mas ela (“a família”? “a fortuna”?) não o salvara de um mau casamento...”; “Lembrou-se de escrever ao seu velho amigo João. Este é que podia ajudá-lo.” – “Este”, numa leitura anafórica, ou “Esse”, numa leitura deíctica, de afastamento temporal?

Alguns exemplos de regras de pontuação a observar.

- No interior da frase, a vírgula não deve separar elementos nucleares quando estes se apresentam na ordem direta; a fronteira de elementos acrescidos (p. ex., modificadores), a ser marcada, tem de sê-lo tanto à esquerda quanto à direita.
- A vírgula não deve, ainda, separar modificadores que integram frase simples ou complexa e constituem o foco do que se afirma ou questiona: “Viajar até Paris de comboio vai ser mais barato?” (“...do que viajar até Paris de autocarro?”).
- Usar a vírgula, em alternativa à conjunção “e”, nos casos de coordenação interfrásica; mantê-la, antecedendo a conjunção apenas quando, na segunda frase, ocorre mudança de sujeito (“Eu fiz a comida e lavei a louça, e ele só pôs a mesa.”).
- Lembrar que, além de marcar relações sintáticas, a pontuação é um poderoso organizador textual.

#### 4.3.3. Relação entre itens e entre conjuntos de itens

- Respeitar as regras e opções estabelecidas para cada formato em todos os itens de um mesmo tipo.
- Controlar globalmente as opções tomadas e proceder à normalização linguística (uso dos mesmos critérios, em situações semelhantes).
- Excluir itens encadeados noutros (se o aluno falhar um, irá também falhar os restantes).
- Excluir itens cujo contexto (texto ou imagem de referência), tronco ou instrução dê pistas de resposta a outros itens.
- Evitar itens com lacunas, incoerências, confusões, etc.



## 5. Reflexão final

Os elementos carreados a propósito da dimensão linguística dos instrumentos de observação/avaliação estão longe de esgotar a quantidade e a qualidade dos problemas que se colocam ao construtor dos referidos materiais. O tratamento que lhes conferi muito menos alcança o grau de sistematização desejável. De modo deliberado, também não aludi a critérios (de desempenho e de correção), porque o tempo disponível não o permitiria.

Procurei apenas destacar pontos que, a meu ver, apresentam uma especial acuidade, mas é óbvio que todo o material de avaliação, na medida em que é um produto linguístico-textual, é um espelho que reflete, com toda a nitidez, o grau de domínio da língua daquele(s) que o elabora(m).

Indubitavelmente, a qualidade de qualquer instrumento do ponto de vista linguístico-textual é um fator de peso na credibilização da avaliação e, quase sempre, pode vir a afetar positiva ou negativamente o seu grau de validade ou de fiabilidade.

Sendo resultado de uma diversidade de aspetos e de análises, o produto final deve ser alvo de uma aturada leitura prévia global, holística; para além de testar a sua coerência enquanto texto, essa leitura permite, ao professor, questionar o referido produto à luz de outros princípios fundamentais da avaliação, como os da adequação, da transparência e da exequibilidade.

Não esquecer que a leitura, mesmo que de um questionário de avaliação, é, por natureza, um ato cooperativo de construção progressiva de sentido e de confirmação de expectativas. Nesse percurso, cada item tem um sentido, em si, mas a sua interpretação pelo respondente é sempre tributária de múltiplos fatores (p. ex., dos itens anteriores e/ou dos subsequentes). É também em função desses fatores que ele irá organizar a sua resposta e não apenas em função dos protocolos de avaliação utilizados. Por isso, não são raros os casos em que, de um modo mais ou menos subtil, o aluno dá a resposta, mas também questiona a instrução...

Por último, uma reflexão óbvia: o que, na introdução, afirmei sobre uma **ética da avaliação** – dirigir a avaliação sobre o que, de facto, se ensinou e sobre o que o aluno sabe que vai ser o objeto da sua avaliação – é extensível ao domínio dos “discursos de transmissão de conhecimentos” e dos “códigos/linguagens de avaliação”. Se a diversidade de instrumentos e de formatos é uma das garantias de uma avaliação tendencialmente mais objetiva, só o será, de facto, se o respondente estiver familiarizado com todos esses modos de exposição e de questionamento.

É desejável ainda que, mesmo quando sujeito a avaliação sumativa e a classificação final, o mesmo respondente beneficie de uma **leitura formativa** dessa avaliação, num processo simultaneamente regulador e motivador das aprendizagens. Caso contrário, embora inovando na aparência, continuaremos a fazer da avaliação, e parafraseando o Prof. Doutor Abílio Cardoso, “jogos de língua mal jogados”.

## Referências

- Amor, E. (1999) A dimensão linguística dos instrumentos de avaliação. In Paulo Feytor Pinto (org.), *Propostas para o futuro. 3. Avaliação*. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 27 – 40.
- Beaugrande, R. A. de e Dressler, W. (1972) *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Coutinho, M. A. (2003) *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Fonseca, F. I. (1994) *Gramática e Pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Gronlund, N. E. e Linn, R. (1995) *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Prentice-Hall-Inc.
- Hadji, C. (1994) *A Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Landsheere, G. (1992) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en education*. Paris: Presses Universitaires de France.



- Neves, A. C. e Ferreira, A. L. (2015) *Avaliar é Preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Ribeiro, L. C. (1999) *Avaliação da Aprendizagem*. Cacém: Texto Editora.

