

Avaliar conhecimento gramatical: análise de itens sobre compreensão de dependências referenciais

Joana Batalha

Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa

Abstract:

The present article aims to contribute to a reflection about evaluation of grammatical knowledge in a school context, trying to find out the importance that has been given to the topic of anaphoric relations and, particularly, to referential dependencies in national examinations of Portuguese language. In a documentary study, which is part of a broader research on relations between grammar and reading comprehension (Batalha, 2017), we analyse a set of examinations carried out between 2008 and 2014 to identify and to characterise items that evaluate the comprehension of referential dependencies in reading and, specifically, the identification of antecedents of different types of anaphoric expressions. The information obtained, which includes statistical data on students' performance on various items, not only shows that referential dependencies are, in general terms, evaluated in examinations, but also that this may still be a problematic area at the end of basic education.

Keywords: referential dependencies, grammatical knowledge, reading comprehension, national examinations

Palavras-chave: dependências referenciais, conhecimento gramatical, compreensão leitora, provas nacionais de avaliação

1. Introdução

O presente artigo propõe-se contribuir para uma reflexão em torno do conhecimento gramatical avaliado e a avaliar em contexto escolar, procurando aferir que importância tem sido atribuída ao tópico das relações anafóricas e, em particular, ao das dependências referenciais em instrumentos de avaliação da disciplina de português da responsabilidade do Instituto de Avaliação Educacional (IAVE).

No estudo que se apresenta, de carácter documental, examina-se um conjunto de provas de português realizadas entre 2008 e 2014, tendo em vista a identificação e a caracterização de itens que avaliam, na leitura, a compreensão de dependências referenciais e, concretamente, a identificação de antecedentes de diferentes tipos de expressões anafóricas. Este estudo faz parte de uma investigação mais ampla sobre relações entre gramática e compreensão da leitura (cf. Batalha, 2017), que, entre outros objetivos, procurou diagnosticar a capacidade para compreender dependências referenciais na leitura em diferentes momentos do ensino básico, nomeadamente nos 4.º, 6.º e 8.º anos de escolaridade.

O artigo encontra-se organizado do seguinte modo: no segundo ponto, apresenta-se um breve enquadramento teórico sobre o tópico em estudo, a partir de trabalhos de diferentes campos de investigação que têm permitido caracterizar as relações que envolvem dependência referencial e identificar fatores linguísticos que condicionam a interpretação deste tipo de relações; no terceiro ponto, expõem-se objetivos, procedimentos metodológicos e resultados do estudo de carácter documental, confrontando-se alguns dos dados encontrados nas provas nacionais de avaliação com dados obtidos no estudo de carácter experimental desenvolvido em Batalha (2017); no último ponto, discutem-se implicações de estudos como o apresentado para a investigação em didática, evidenciando-se como o acesso a dados de instrumentos de avaliação nacionais pode informar a identificação de áreas de intervenção no ensino.



2. Da investigação ao ensino: as dependências referenciais

As línguas naturais dispõem de determinados meios que permitem atribuir valor referencial, ou seja, possibilitam estabelecer relações entre uma dada expressão linguística e um objeto do mundo exterior e, por outro lado, remeter para uma expressão anterior (ou subsequente) no discurso. As expressões linguísticas que atribuem valor referencial, as expressões referenciais, são tipicamente expressões nominais e podem ou não ter autonomia referencial (Milner, 1976, citado por Campos & Xavier, 1991). Por exemplo, os sintagmas nominais plenos (definidos ou indefinidos) são expressões referencialmente autónomas, na medida em que possuem valor referencial próprio. Contrariamente, os pronomes não têm autonomia referencial, ou seja, o seu valor referencial é determinado, na maior parte dos casos, ou pela situação de enunciação – a referência estabelece-se deitivamente – ou por um elemento do contexto discursivo – a referência é fixada anaforicamente.

Diz-se, pois, que há uma relação ou cadeia anafórica entre dois termos quando uma dada expressão, a expressão anafórica, está dependente do valor referencial de uma outra expressão presente no contexto discursivo, que constitui o seu antecedente, como em (1). Neste exemplo, o pronome pessoal *ele* adquire o seu valor referencial através da relação ou cadeia anafórica que estabelece com a expressão antecedente o João¹.

(1) Vi o João na festa, mas *ele* não me cumprimentou.

Segundo Lobo (2013), é neste tipo de relação que faz sentido falar de dependência referencial, uma vez que a expressão anafórica está referencialmente dependente de um antecedente para poder ser interpretada. Entende-se, pois, por dependência referencial um tipo de relação anafórica em que duas expressões não só remetem para um mesmo referente, isto é, são correferentes, como uma dessas expressões adquire indiretamente o seu valor referencial por meio de outra de que é, portanto, referencialmente dependente (Raposo, 1992; Lobo, 2013).

Assume-se, portanto, que a correferência ou a identidade correferencial entre dois termos, por um lado, e a dependência ou a independência referencial desses termos, por outro, são parâmetros da construção da referência anafórica que podem ser analisados de modo distinto. As relações anafóricas em que há dependência referencial são relações assimétricas, em que um dos termos é expressão anafórica e outro é antecedente, sendo que pelo menos um dos termos deste tipo de relações tem de apresentar autonomia referencial (cf. Campos & Xavier, 1991).

As frases que se seguem, que exemplificam uma relação de dependência referencial estabelecida entre o pronome *lhe* e uma expressão nominal anterior, mostram que os pronomes, quando usados anaforicamente, estão necessariamente dependentes de um antecedente para adquirirem valor referencial, uma vez que não são referencialmente autónomos. Para além disso, verifica-se que os pronomes são interpretados em função dos antecedentes textualmente disponíveis, mas também em função do contexto sintático, o que explica a impossibilidade de interpretação da frase (4) (cf. Costa, 2011).

- (2) O Pedro sabe que a Maria *lhe* deu um livro.
- (3) O Pedro_i disse ao Paulo_j que a Maria *lhe*_{i,j} deu um livro.
- (4) *O Pedro ofereceu-*lhe* um livro.

As dependências referenciais têm sido um tópico recorrentemente estudado em diferentes campos de investigação. Do ponto de vista da psicolinguística, segundo Luegi (2012), o interesse por este tipo de estruturas, em particular pelo modo como se estabelece a relação entre uma expressão anafórica e o seu antecedente, deriva

¹ Salvo outra indicação, destaca-se a expressão anafórica com itálico e a expressão antecedente com sublinhado.



do facto «de se considerar que, para processar e interpretar uma expressão anafórica, o que implica associá-la convenientemente ao seu antecedente, permitindo a recuperação do seu conteúdo referencial, é necessário gerir e utilizar eficazmente as fontes de informação linguística disponíveis» (Luegi, 2012: 6-7).

Assim, de um modo geral, os estudos psicolinguísticos têm procurado identificar, por meio de indicadores de comportamento das operações mentais que ocorrem durante o processamento, como o registo de movimentos oculares durante a leitura, quais as fontes de informação que guiam a interpretação de uma expressão anafórica e em que momento elas intervêm (Costa, Matos & Luegi, 2011). Por outro lado, a atribuição de valor referencial a expressões referencialmente dependentes é considerada um caso particularmente interessante para o estudo do processamento sob condições de sobrecarga cognitiva causada por complexidade linguística, uma vez que as condições de recuperação de um antecedente são afetadas por fatores variados, tais como condições de ambiguidade, em que várias entidades se colocam como antecedentes possíveis de um mesmo pronome; a natureza da expressão anafórica, que pode indicar maior ou menor grau de ativação da entidade referida; a variação da distância entre o antecedente e a expressão anafórica, que pode afetar capacidades de armazenamento da memória de trabalho; e as propriedades sintáticas do material inserto entre antecedente e expressão anafórica (Costa & Luegi, 2009).

No âmbito da aquisição da linguagem, por sua vez, diversos estudos têm procurado investigar de que forma se comportam as crianças quanto à interpretação de dependências referenciais, determinando fatores linguísticos que desempenham um papel importante em estádios iniciais de desenvolvimento linguístico. Para o português europeu, a investigação de J. Costa, M. Lobo e colegas tem sido particularmente relevante, pois não só tem permitido identificar assimetrias entre diferentes formas que participam de relações de dependência referencial, como tem tentado estabelecer pontes entre as dependências referenciais e a aquisição de outros tipos de dependência sintática. Por exemplo, trabalhos como os de Silva (2015), que investigou a influência do estatuto gramatical na interpretação de pronomes pessoais por crianças em idade pré-escolar, identificam uma assimetria entre formas fortes e clíticas não reflexas, concluindo que, aos seis anos, as crianças compreendem clíticos sem dificuldades, mas não apresentam ainda um comportamento adulto no que diz respeito à interpretação de formas pronominais fortes. Quanto a estruturas que envolvem dependência sintática, como as orações relativas, não só se constata que estas construções são adquiridas mais tardiamente, surgindo no discurso espontâneo das crianças depois de estruturas coordenadas e até mesmo de outras subordinadas, como se observa na sua aquisição por crianças dos três aos seis anos uma assimetria entre as orações em que o pronome relativo tem a função de sujeito e aquelas em que o pronome relativo desempenha a função de objeto, sendo este último contexto aquele que levanta maiores dificuldades tanto ao nível da compreensão como da produção destas orações (cf. Costa *et al.*, 2009; Costa, Lobo & Silva, 2011).

A investigação sobre leitura e, em particular, sobre compreensão, é outra área que tem estudado relações anafóricas que envolvem dependência referencial. Num entendimento da compreensão leitora como um fenómeno dinâmico e complexo, que inclui diferentes níveis, da palavra ao texto, e um conjunto de processos linguísticos e cognitivos que operam de forma interativa tendo em vista a construção de uma representação mental do que é lido, os mecanismos coesivos, como pronomes anafóricos e conectores, desempenham um papel fundamental ao nível dos processos de integração da informação, permitindo estabelecer relações dentro da frase e entre frases. Estudos iniciados a partir de finais da década de 1980 (por exemplo, para o inglês, Oakhill & Yuill, 1986; Yuill & Oakhill, 1988; Yuill & Oakhill, 1991; e para o francês, Ehrlich & Remond, 1997; Ehrlich, Remond & Tardieu, 1999) constataram que jovens leitores com baixos níveis de compreensão, contrariamente aos que apresentam bons níveis de compreensão, apresentam um défice no processamento de relações anafóricas que envolvem pronomes, nomeadamente em tarefas que exigem a identificação de antecedentes das formas pronominais, podendo concluir-se que a capacidade para processar estas estruturas funciona como um indicador do nível de compreensão de leitura (cf. Oakhill, Cain & Elbro, 2015). Alguns autores (por exemplo, Irwin, 1986; Giasson, 1993; Oakhill, Cain & Elbro, 2015) defendem, por isso, que há



vantagens para o desenvolvimento da compreensão leitora no ensino destas estruturas, especialmente como forma de lidar com diferenças individuais na leitura.

3. Avaliar conhecimento gramatical: análise de itens de leitura sobre dependências referenciais

Como se acabou de referir, estudos de diferentes campos de investigação têm permitido caracterizar as relações que envolvem dependência referencial e identificar fatores linguísticos que condicionam a interpretação deste tipo de relações. Têm, também, mostrado a importância, por exemplo, para a compreensão leitora, do desenvolvimento da capacidade para compreender pronomes e outras expressões com valor anafórico. Fazendo parte de uma investigação mais ampla sobre relações entre gramática e leitura (Batalha, 2017) e, concretamente, sobre a compreensão de dependências referenciais por alunos do ensino básico, o estudo que se apresenta foi elaborado como um estudo preparatório para um diagnóstico do conhecimento linguístico de alunos do ensino básico quanto à capacidade para identificar antecedentes de diferentes tipos de pronomes em tarefas de leitura.

Foram definidos dois objetivos para este estudo, em dois momentos distintos, tendo-se recorrido a diferentes procedimentos metodológicos para dar cumprimento a cada objetivo.

Num primeiro momento, procurou-se aferir a importância atribuída à avaliação da compreensão de dependências referenciais em instrumentos de avaliação da disciplina de português da responsabilidade do Instituto de Avaliação Educacional (IAVE). Por outras palavras, pretendeu-se investigar se este era tópico gramatical recorrentemente avaliado em provas de avaliação externa e, em caso afirmativo, conhecer as características dos itens sobre dependências referenciais.

Para a consecução deste objetivo, reuniram-se, a partir do Arquivo de Exames e Provas do sítio do IAVE, todas as provas nacionais de português² realizadas entre 2008 e 2014, o que correspondeu a um total de 75 provas: 42 provas do ensino básico, distribuídas pelos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, e 33 provas do ensino secundário, de 12.º ano.

Reunidas as provas, procedeu-se ao levantamento de todos os itens que avaliassem a identificação de antecedentes de diferentes tipos de expressões anafóricas no grupo da leitura³, incluindo tanto itens de leitura de textos literários como itens de leitura de textos não literários.

Do levantamento efetuado (cf. Quadro 1), concluiu-se que, das 75 provas analisadas, 42 provas (56%) compreendiam itens sobre dependências referenciais⁴, num total de 45 itens. Observaram-se, contudo, algumas diferenças entre o ensino básico e o ensino secundário, por um lado, e entre os diferentes anos do ensino básico, por outro. Assim, verificou-se que a percentagem de provas com itens que avaliam a compreensão de dependências referenciais é mais elevada, ainda que não expressivamente, no ensino secundário (58%) comparativamente ao ensino básico (55%). Já no ensino básico, menos de um terço das provas de 4.º e 6.º anos (20% e 27%, respetivamente) inclui itens sobre dependências referenciais, enquanto um número elevado de provas de 9.º ano (86%) apresenta pelo menos um item que avalia dependências referenciais. Além disso, as provas de 9.º ano apresentam itens sobre dependências referenciais pelo menos desde 2008, ao passo que, no 1.º e no 2.º ciclo, só mais recentemente as provas passaram a avaliar a compreensão de relações desta natureza.

² Usa-se esta designação, mais abrangente, ainda que, em rigor, tenham sido analisadas provas da disciplina de Língua Portuguesa e de Português, com diferentes designações: provas de aferição, exames nacionais, provas finais e testes intermédios.

³ Nas provas dos anos pesquisados, são três, tipicamente, os grupos que constituem a prova: um grupo dedicado à leitura, outro à gramática e um terceiro à escrita. Por sua vez, o grupo da leitura encontra-se dividido em duas partes: uma que avalia a compreensão de texto literário e outra que avalia a compreensão de texto não literário.

⁴ Para além de dependências referenciais, procedeu-se também à identificação de outros tipos de expressões anafóricas (cf. Quadro 2).



	4.º ano		6.º ano		9.º ano		12.º ano	
	Provas realizadas	Provas com itens alvo	Provas realizadas	Provas com itens alvo	Provas realizadas	Provas com itens alvo	Provas realizadas	Provas com itens alvo
2014	3	0	3	1	4	1	5	1
2013	2	0	2	2	3	3	6	3
2012	1	1	2	0	3	3 ⁽¹⁾	5	4
2011	1	1	1	0	4	4 ⁽¹⁾	5	1
2010	1	0	1	0	3	3	4	4
2009	1	0	1	0	2	2	4	3
2008	1	0	1	0	2	2	4	3
Total	10	2	11	3	21	18	33	19
Total (%)	20%		27%		86%		58%	

Quadro 1: Identificação de provas com itens que avaliam a identificação de antecedentes de expressões anafóricas no ensino básico e secundário, entre 2008 e 2014.

⁽¹⁾ Em algumas provas, identificou-se mais do que um item.

Após a fase de levantamento, a análise dos itens centrou-se nas provas do ensino básico. Tendo em vista uma caracterização dos 26 itens identificados, recolheu-se informação sobre a tipologia de expressões anafóricas avaliadas (cf. Quadro 2) e sobre o formato dos itens (cf. Quadro 3).

No que se refere à tipologia das expressões anafóricas avaliadas (cf. Quadro 2), constatou-se que os pronomes são as expressões que um maior número de itens avalia. Dentro da classe dos pronomes, os pessoais são os mais avaliados, seguidos pelos pronomes relativos. Deve sublinhar-se, no entanto, que alguns itens avaliam mais do que uma expressão anafórica. Por exemplo, no 9.º ano, entre 2011 e 2014, as provas incluem um item de escolha múltipla com quatro opções de resposta, em que cada opção avalia a associação entre um pronome e um antecedente com uma forma pronominal que pode ser diferente em cada opção de resposta⁵.

Quanto ao formato dos itens (cf. Quadro 3), e seguindo a tipologia de itens adotada pelo IAVE (IAVE 2013), verificou-se que mais de metade dos itens (17 em 26) corresponde a itens de seleção de escolha múltipla. Apenas as provas de 9.º ano apresentaram itens noutros formatos, nomeadamente itens de resposta curta (7 em 21) e itens de resposta restrita (2 em 21). O formato de resposta curta foi utilizado em todas as

⁵ Transcreve-se, como exemplo, um destes itens, da prova de Português de 9.º ano realizada em 2013, na 1.ª chamada:

3. Selecciona a opção que corresponde à única afirmação falsa, de acordo com o sentido do texto. Escreve o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

(A) «que» (linha 5) refere-se a «os dois homens».

(B) «lhe» (linha 10) refere-se a «um engenheiro em Houston».

(C) «a» (linha 31) refere-se a «a nave».

(D) «lhe» (linha 38) refere-se a «todos os seres humanos».



provas realizadas entre 2008 e 2010; a partir de 2011, todos os itens foram formulados como itens de escolha múltipla, exceto dois, de resposta restrita, que se encontram no grupo da leitura de texto literário. Os restantes itens identificados integram o grupo de leitura de texto não literário.

	Pronomes					Outras expressões anafóricas	
	pessoal	demonstrativo	relativo	possessivo	indefinido	Advérbio	SN pleno
4.º ano	2	0	0	0	0	0	0
6.º ano	1	0	1	1	0	0	0
9.º ano	9	1	9	0	1	1	4

Quadro 2: Distribuição dos itens segundo a tipologia das expressões anafóricas.

	Escolha múltipla	Resposta curta	Resposta restrita	Total de itens
4.º ano	2	0	0	2
6.º ano	3	0	0	3
9.º ano	12	7	2	21

Quadro 3: Distribuição dos itens segundo o formato.

Identificadas as provas com itens que avaliam dependências referenciais e caracterizados esses mesmos itens quanto à tipologia de expressões anafóricas avaliadas e ao seu formato, definiu-se um segundo objetivo para o estudo: obter informação sobre os resultados de cada item, a fim de se diagnosticar, em larga escala, o nível de compreensão de diferentes tipos de expressões anafóricas. Para a concretização deste objetivo, acedeu-se a um conjunto de dados estatísticos sobre os itens identificados, mediante o estabelecimento de um protocolo com o IAVE. A base de dados disponibilizada incluiu informação sobre os itens – a sua cotação máxima, a classificação média, a percentagem de respostas com cotação máxima e com cotação nula e a percentagem da classificação média em relação à cotação máxima – e também dados sobre as provas, apresentando, nomeadamente, a média global da prova e o número de alunos que a realizaram.

A partir desta informação, e tendo por base somente as provas realizadas na primeira chamada⁶, procedeu-se à delimitação de itens problemáticos. Como indicador para a análise dos resultados por item, usou-se o valor, expresso em percentagem, da classificação média em relação à cotação máxima⁷, que permitiu classificar os itens como itens de dificuldade baixa, de dificuldade média ou de dificuldade elevada⁸. Assim, de entre os 26 itens inicialmente identificados em provas do ensino básico, analisaram-se os resultados de 16 itens: dois itens de provas de 4.º ano, um item de 6.º ano e 13 itens de provas de 9.º ano (cf. Quadro 4).

⁶ Excluíram-se os itens das provas de segunda chamada, já que estas foram realizadas por um número de alunos largamente inferior ao das provas de primeira chamada.

⁷ Este indicador, utilizado nos relatórios das provas nacionais elaborados pelo IAVE (IAVE, 2015), permite comparar resultados de itens com diferentes tipologias e cotações. No caso dos itens com cotação dicotómica, a percentagem da classificação média em relação à cotação máxima coincide com a percentagem de respostas com cotação máxima; pelo contrário, em itens com cotação politómica, não há coincidência entre estes dois indicadores. A classificação média em relação à cotação máxima é calculada dividindo o total de pontos obtidos pelos respondentes ao item pelo total de pontos que se obteria se todos os respondentes tivessem a cotação máxima nesse mesmo item. Quanto maior é o seu valor, menos difícil é o item (Neves & Ferreira, 2015).

⁸ Quando a classificação média em relação à cotação se situa entre 40% e 59% considera-se que o item apresenta uma dificuldade média. Valores acima de 60% ou abaixo de 39% representam itens mais fáceis ou mais difíceis, respetivamente (IAVE, 2015).



Ano	Prova	Item	% de respostas com cotação máxima	% de respostas com cotação nula	% da classificação média em relação à cotação máxima	Média global da prova
4.º ano	2012, 1.ª cham.	cad1, texto A, item 1.3	79,7	20,3	79,7	66,2
	2011, 1.ª cham.	cad1, texto A, item 4	87,3	12,7	87,3	68,8
6.º ano	2013, 1.ª cham.	parte A, item 2.5	52,5	47,5	52,5	51,6
9.º ano	2013, 1.ª cham.	parte A, item 3	73,6	26,4	73,6	48,5
	2013, TI	parte A, item 2	61,3	38,7	61,3	49,0
	2012, 1.ª cham.	parte A, item 3	80,4	19,6	80,4	53,7
		parte B, item 5	12,2	42,7	38,6	53,7
	2012, TI	parte A, item 2.2	46,6	53,4	46,6	46,7
		parte A, item 3	27,6	72,4	27,6	46,7
	2011, 1.ª cham.	parte A, item 3	56,4	43,6	56,4	51,4
		parte B, item 4	34,5	51,3	44,0	51,4
	2011, TI	parte A, item 2	65,4	34,6	65,4	55,0
	2010, 1.ª cham.	parte A, item 2	69,2	30,8	69,2	56,9
	2010, TI	texto A, item 2	40,0	60,0	40,0	52,0
	2009, 1.ª cham.	texto A, item 2	60,6	39,4	60,0	56,3
2008, 1.ª cham.	texto A, item 2	14,0	86,0	14,0	63,0	

Quadro 4: Resultados dos itens por ano de escolaridade e prova de avaliação, de acordo com dados cedidos pelo IAVE.

Da leitura do Quadro 4, pode observar-se que, relativamente aos itens de 4.º ano, ambos foram considerados itens fáceis, com percentagens de classificação média em relação à cotação máxima igual ou superior a 80%. Recorde-se que estes dois itens avaliavam a identificação de antecedentes de pronomes pessoais em itens de resposta de escolha múltipla.

Já o item de 6.º ano, que avaliava o mesmo tipo de expressão anafórica no mesmo formato de item (cf. Figura 1), foi considerado um item tendencialmente difícil, com 53% de classificação média em relação à cotação máxima, ou seja, em que quase metade dos alunos indicou uma resposta incorreta.

Para os visitantes que não se movem por qualquer finalidade de investigação, os

15 percursos mais comuns são aqueles que os levam à grande sala de leitura, onde podem proceder a consultas da informação digitalizada das obras da biblioteca, recolher os livros das prateleiras e sentar-se a ler e a observar o movimento dos estudantes e dos leitores.

2.5. Na linha 15, o pronome «os» refere-se a

«textos antigos escritos à mão» (linhas 11 e 12).

«oito centros de investigação universitária» (linha 13).

«os visitantes que não se movem por qualquer finalidade de investigação» (linha 14).

«os percursos mais comuns» (linhas 14 e 15).

Figura 1: Item da Prova Final de 2.º ciclo, 2013, 1.ª chamada (106769 alunos).



No que se refere às provas de 9.º ano, dos 13 itens, seis foram considerados itens difíceis ou tendencialmente difíceis. De facto, em três desses itens (cf. Figuras 2 a 4), a percentagem de classificação média em relação à cotação máxima é inferior a 39% – sendo de 14% no item que registou os piores desempenhos – e nos restantes três situa-se entre os 40% e os 47%.

1	<p>A União Europeia (UE) está empenhada no desenvolvimento sustentável. Para tal é necessário um equilíbrio cuidadoso entre a prosperidade económica, a justiça social e um ambiente saudável. De facto, quando visados em simultâneo, estes três objectivos podem reforçar-se mutuamente. As políticas que favorecem o ambiente podem ser benéficas para a inovação e a competitividade. Por sua vez, estas impulsionam o crescimento económico, que é vital para atingir os objectivos sociais.</p>
5	<p>Relê as linhas 4 a 6 do texto e indica a que se refere a palavra «estas».</p>

Figura 2: Item do Exame Nacional do Ensino Básico, 3.º ciclo, 2008, 1.ª chamada (89552 alunos).

1	<p>Pela primeira vez, há um plano para resgatar uma nau carregada de ouro e prata que naufragou na baía de Setúbal, no final do século XVI.</p>
10	<p>ondas gigantes para chegar a terra firme. Estamos na Fortaleza de Santiago do Outão, em Setúbal, a mais importante da linha de costa, na região, durante a crise dinástica de 1580-1640, e, à nossa frente, desfia-se um rosário de histórias de naufrágios que começam ali e só acabam em Melides, ao longo de todo o concelho de Grândola.</p>
20	<p>bens pessoais. «Mas quase nada da sua carga. Ficou tudo lacrado² na areia», sustenta o nosso arqueólogo de serviço, que, há quatro anos, se fez de rato de biblioteca, para recolher toda a informação que o possa levar ao local exato onde jaz a embarcação. «Sou bom a encontrar navios naufragados», argumenta, sem falsas modéstias, ele, que já localizou 12, desde 1996.</p>
30	<p>naufrágios, o que explica o facto de a Carta Nacional Arqueológica Subaquática conter cerca de 6 mil registos de embarcações naufragadas em águas portuguesas. Um desses registos corresponde ao de uma nau espanhola da frota das Índias Ocidentais que, «depois de cortar os mastros, deu à costa rijamente em Setúbal, onde se partiu em bocados, com alguns homens a salvarem-se a nado e a darem a notícia de que o resto se teria afogado».</p>
<p>3. Selecciona a opção que corresponde à única afirmação falsa, de acordo com o sentido do texto. Escreve o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.</p> <p>(A) «que» (linha 1) refere-se a «uma nau carregada de ouro e prata».</p> <p>(B) «que» (linha 9) refere-se a «um rosário de histórias de naufrágios».</p> <p>(C) «que» (linha 18) refere-se a «o nosso arqueólogo de serviço».</p> <p>(D) «que» (linha 32) refere-se a «uma nau espanhola da frota das Índias Ocidentais».</p>	

Figura 3: Item do Teste Intermédio de Língua Portuguesa, 9.º ano, 2012, 1.ª chamada (87763 alunos).



que se viam ao largo embandeiradas. El-rei e a sua comitiva já tomavam lugar no varandim rendilhado do baluarte de Belém³, de cujas ameias chanfradas⁴, no pátio em baixo, o bispo dava a bênção à armada e aos marinheiros. Era o momento mais penoso! Cenas lancinantes de lágrimas, gritos e desmaios! Mães, esposas, filhos que se tinham de desarreigar⁵ dos braços dos que partiam!... Bem se esforçavam estes por sorrir, por dizer palavras despreocupadas...
15 Via-se-lhes bem no brilho do olhar e no embargo da fala o que lhes ia lá por dentro. Alguns,

5. Relê a afirmação seguinte.

«Via-se-lhes bem no brilho do olhar e no embargo da fala o que lhes ia lá por dentro.» (linha 16).

Explica esta afirmação, começando por identificar as personagens referidas.

Figura 4: Item da Prova final de Língua Portuguesa, 3.º ciclo, 2012, 1.ª chamada (87465 alunos).

Nestes itens, avaliou-se a compreensão das seguintes formas anafóricas, começando pelo item com desempenhos mais fracos: pronome demonstrativo *estas* (14%) (cf. Figura 2), pronome relativo *que* (28%) (cf. Figura 3), pronome pessoal *lhes* (39%) (cf. Figura 4), advérbio *ai* (40%), pronome indefinido *outros* (44%) e sintagma nominal pleno demonstrativo *esse tesouro* (47%).

Os itens apresentam formatos variados: dois são itens de resposta de escolha múltipla, dois de resposta curta e outros dois de resposta restrita. Incluem-se neste grupo de itens problemáticos os dois itens pertencentes ao grupo que avalia a compreensão de texto literário.

De notar que, quando considerada a média global das provas em que os itens ocorrem, se constata que dois dos itens considerados problemáticos estão incluídos numa mesma prova, prova essa que apresenta uma média global inferior a 50% e a mais baixa comparada com as restantes provas em análise. Por sua vez, o item que apresenta os piores desempenhos pertence a uma prova com uma média nacional de 63%, a mais elevada de entre as provas de 9.º ano examinadas.

De um modo geral, a análise de provas nacionais de avaliação evidenciou, pelo número de enunciados que incluem itens que avaliam este processo, que a compreensão de dependências referenciais tem ocupado um lugar importante na avaliação externa da disciplina de Português do ensino básico, ainda que com diferenças entre as provas do 1.º e 2.º ciclo e as do 3.º ciclo. Com efeito, são as provas de 9.º ano aquelas que mais têm incluído itens sobre dependências referenciais. No 4.º ano, assim como no 6.º, apenas cerca de 20% das provas realizadas no período considerado no estudo incluiu este tipo de itens. Esta é uma constatação que merecerá alguma reflexão, já que dados de uma tarefa⁹ semelhante à dos itens encontrados nas provas nacionais de avaliação dão conta de um efeito de desenvolvimento na capacidade para identificar antecedentes de pronomes na leitura ao longo do ensino básico. Como se observa no gráfico da Figura 5, as percentagens de acerto de cada grupo de alunos mostram que são precisamente os alunos de 4.º e 6.º anos aqueles que revelam maiores dificuldades na identificação de antecedentes de diferentes formas pronominais.

⁹ Batalha (2017) aplicou a alunos de 4.º, 6.º e 8.º anos, num total de 91 alunos do ensino básico, com idades entre os 8 e os 13 anos, uma prova de leitura com uma tarefa de identificação de antecedentes de pronomes pessoais, demonstrativos e relativos. A prova, aplicada na fase de diagnóstico de um estudo de caráter experimental, incluiu quatro textos e um total de 40 itens, no formato de item de resposta curta.



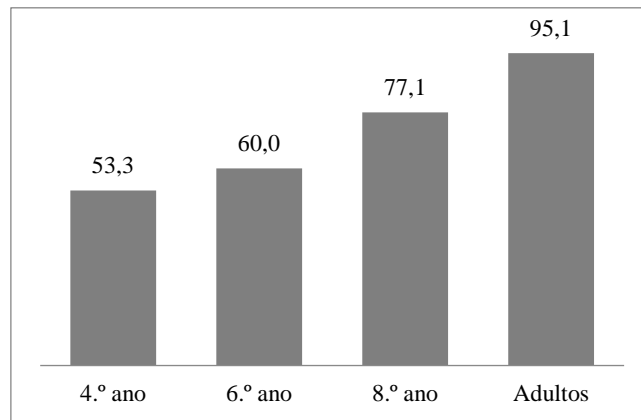


Figura 5: Percentagem de respostas corretas na prova de diagnóstico (Batalha, 2017).

Outra conclusão que parece ser possível extrair da análise de itens de provas nacionais, nomeadamente no que se refere aos desempenhos obtidos por item e à identificação de itens problemáticos, foi a de que a compreensão de dependências referenciais na leitura não se faz ainda sem dificuldade no final do 3.º ciclo, uma vez que cerca de metade dos itens identificados nas provas de 9.º ano foram considerados itens difíceis ou tendencialmente difíceis. Há, neste caso, uma convergência com os dados do estudo experimental de Batalha (2017). Embora se tenha avaliado um grupo de alunos de 8.º ano e não de 9.º ano, verificou-se que, naquele momento do 3.º ciclo, a compreensão de dependências referenciais está ainda aquém do comportamento adulto quando consideradas globalmente todas as formas pronominais avaliadas no estudo (cf. gráfico da Figura 5).

No que concerne aos itens identificados como problemáticos, enquanto o formato de item parece não estar relacionado com a maior ou menor dificuldade dos itens, um fator que emerge como relevante para os resultados dos alunos foi o da tipologia da expressão anafórica. Com efeito, apenas dois dos 16 itens identificados não incluem pronomes, o que significa que as relações de dependência referencial envolvendo formas pronominais foram aquelas que colocaram maiores dificuldades nos itens de identificação de antecedentes. Em particular, os desempenhos mais baixos foram encontrados em itens que avaliavam um pronome demonstrativo, um pronome relativo e um pronome pessoal. Estes dados estão, de algum modo, alinhados com os obtidos na prova de diagnóstico de Batalha (2017), que encontrou dificuldades na compreensão de pronomes na leitura ao longo do ensino básico, com diferenças significativas resultantes do tipo de pronome avaliado (cf. gráfico da Figura 6). Da leitura do gráfico, observam-se diferenças estatisticamente significativas entre pronomes pessoais, demonstrativos e relativos em todos os anos de escolaridade, tendo sido as formas demonstrativas aquelas em que os alunos obtiveram percentagens de acerto mais baixas (inferiores a 50% em todos os grupos). Em todo o caso, e no que diz respeito às provas nacionais, nem todos os itens com expressões anafóricas do mesmo tipo foram considerados difíceis, pelo que importaria esclarecer que outros fatores linguísticos podem ter sido relevantes para os desempenhos obtidos.



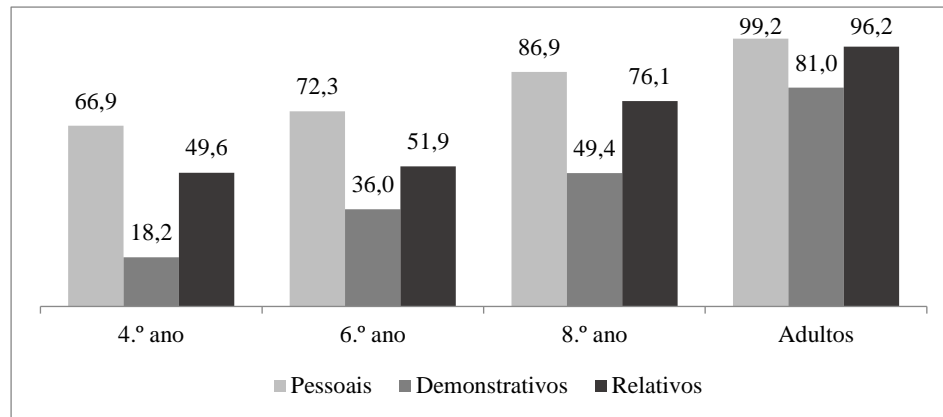


Figura 6: Percentagem de respostas corretas na prova de diagnóstico por tipo de pronome (Batalha, 2017).

4. Algumas considerações finais

O presente artigo propôs-se contribuir para uma reflexão em torno do conhecimento gramatical avaliado e a avaliar em contexto escolar, procurando aferir que importância tem sido atribuída ao tópico das relações anafóricas e, em particular, ao das dependências referenciais em instrumentos de avaliação da disciplina de português da responsabilidade do Instituto de Avaliação Educacional (IAVE). Para este efeito, apresentou-se um estudo de carácter documental que analisou um conjunto de provas de português realizadas entre 2008 e 2014, tendo em vista a identificação e a caracterização de itens que avaliam, na leitura, a compreensão de dependências referenciais e, concretamente, a identificação de antecedentes de diferentes tipos de expressões anafóricas.

Para além do levantamento de itens e da sua caracterização quanto ao tipo de expressão anafórica avaliada e ao formato de item, o estudo permitiu também obter dados sobre os desempenhos de alunos do ensino básico no que se refere à compreensão de dependências referenciais. De acordo com informação estatística disponibilizada pelo IAVE, foi possível delimitar, especialmente para o 9.º ano, um conjunto de itens problemáticos, reveladores, por um lado, das dificuldades que, no final do 3.º ciclo, ainda se colocam relativamente ao tópico gramatical em estudo e, por outro lado, de fatores linguísticos – como a tipologia da expressão anafórica – que parecem condicionar a interpretação de relações anafóricas que envolvem dependência referencial.

Dados como os que foram obtidos no estudo apresentado contribuem para informar a investigação em didática da gramática, constituindo evidência de que as dependências referenciais são uma área que importará continuar a contemplar em instrumentos de avaliação e, necessariamente, a integrar em programas de ensino como conteúdo a desenvolver no âmbito do ensino da gramática, num percurso de progressiva consciencialização e explicitação sobre a língua, e, crucialmente, como conteúdo a recrutar em situações de uso da língua, neste caso, na compreensão leitora.

Para concluir, e tendo em conta o que se sabe sobre a importância dos processos anafóricos na compreensão leitora (cf. ponto 2), faz-se notar a necessidade de que a capacidade para estabelecer relações que envolvem dependência referencial se constitua como uma área de intervenção no ensino da língua materna (e, também, na avaliação) numa fase mais precoce do desenvolvimento da leitura e da escrita, nomeadamente a partir do 1.º ciclo.



Referências

- Batalha, J. (2017) *Relações entre conhecimento explícito da língua e a competência de leitura. Compreensão de dependências referenciais no ensino básico*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Nova de Lisboa.
- Campos, M. H. C. C. & M. F. Xavier (1991) *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, A. & P. Luegi (2009) Complexidade linguística e processamento referencial. In Dermeval da Hora (org.). *Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN*, pp. 2127-2135.
- Costa, A., G. Matos & P. Luegi (2011) Using eye-tracking to study anaphoric relations processing in European Portuguese. *Journal of Eyetracking, Visual Cognition and Emotion*, 1, 1, pp. 50-58.
- Costa, J. (2011) Desenvolvimento da linguagem e ensino da língua materna. In I. Duarte e O. Figueiredo (org.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto.
- Costa, J., M. Lobo, C. Silva & E. Ferreira (2009) Produção e compreensão de orações relativas em Português Europeu: dados do desenvolvimento típico, de PEDL e do agramatismo. In *Textos Seleccionados, XXIV Encontro Nacional da APL*. Lisboa: APL, pp. 211-224.
- Costa, J., M. Lobo, C. Silva (2011) Subject-object asymmetries in the acquisition of Portuguese relative clauses: Adults vs. children. *Lingua*, 121, pp. 1093-1100.
- Ehrlich, M. F. & M. Rémond (1997) Skilled and less skilled comprehenders: French children's processing of anaphoric devices in written texts, *British Journal of Developmental Psychology*, 15, pp. 291-309.
- Ehrlich, M. F., M. Remond & H. Tardieu (1999) Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: Differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing*, 11, pp. 29-63.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- IAVE (s.d.). *Exames e Provas. Arquivo*. IAVE-ME. Acedido em <http://www.iave.pt/index.php/avaliacao-de-alunos/arquivo-de-provas-exames>.
- IAVE (2013) *Instrumentos de avaliação externa - Tipologia de itens*. IAVE-ME. Acedido em <http://iave.pt/np4/42.html>.
- IAVE (2015) *Relatório Nacional 2010-2014. Provas finais 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. IAVE-ME. Acedido em <http://iave.pt/np4/182.html>.
- Irwin, J. W. (1986) (ed.). *Understanding and teaching cohesion comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Lobo, M. (2013) Dependências referenciais. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.). *Gramática do Português*. Volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 2177-2227.
- Luegi, P. (2012) *Processamento de sujeitos pronominais em português: efeito da posição estrutural dos antecedentes*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.
- Neves, A. C. & A. L. Ferreira (2015) *Avaliar é preciso?* Lisboa: Guerra e Paz.
- Oakhill, J. & N. M. Yuill (1986) Pronoun resolution in skilled and less skilled comprehenders: effects of memory load and inferential complexity. *Language and Speech*, 29, pp. 25-37.
- Oakhill, J., K. Cain & C. Ebro (2015) *Understanding and Teaching Reading Comprehension. A handbook*. New York: Routledge.
- Raposo, E. P. (1992). *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, C. (2015) *Interpretation of Clitic, Strong and Null Pronouns in the Acquisition of European Portuguese*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Nova de Lisboa.
- Yuill, N. M., & J. Oakhill (1988) Understanding of anaphoric relations in skilled and less skilled comprehenders. *British Journal of Psychology*, 79, pp. 173-186.
- Yuill, N. M., & J. Oakhill (1991) *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

