

Conhecimento gramatical avaliado à saída da escolaridade obrigatória: uma análise de exames nacionais do ensino secundário

Sónia Valente Rodrigues

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto

Abstract:

The present study aims to understand how syntactic knowledge is assessed in exams and to compare the level of difficulty between comparable items, from the point of view of the object of assessment. The corpus includes 66 grammar assessment items, taken from the national final exams of secondary education, carried out between 2010 and 2017. The analysis focused on two indicators: the structural / syntactic pattern of instruction setting out the task to be performed by students and the metalinguistic operations required to respond to the instruction. The results describe the existence of different levels of difficulty in assessment items that have the same learning object. The study proves that similarly formulated instructions do not always match the same level of difficulty, nor are the same learnings assessed. It also proves that the tasks required from students involve metalinguistic operations of greater complexity than comprehension.

Keywords: Compulsory education, grammar assessment, external assessment, exam

Palavras-chave: Escolaridade obrigatória, avaliação de aprendizagens gramaticais, avaliação externa, exame

1. Introdução

Do trabalho de reflexão sobre a língua e sobre os discursos em contexto escolar faz parte a avaliação das aprendizagens dos alunos, área específica da didática da gramática, componente específica da didática do Português como língua materna. O objetivo do estudo de que o presente artigo dá conta é apurar o conhecimento gramatical avaliado através das provas do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, I. P.) à saída da escolaridade obrigatória. O objeto de análise são, por isso, as provas de exame nacional de ensino secundário, que constituem instrumento de avaliação (e de certificação de conhecimentos).

Este tipo de análise justifica-se por duas razões. Em primeiro lugar, a descrição dos desempenhos esperados contribui para uma melhor compreensão daquilo que é valorizado nas práticas avaliativas e, conseqüentemente, entendido como essencial à saída da escolaridade obrigatória. Em segundo lugar, a compreensão do modo como são construídos os itens de avaliação¹ contidos nas provas de avaliação externa favorece um conhecimento mais aprofundado dos instrumentos de avaliação gramatical que são replicados pelos professores nas escolas, tendo em conta o impacto que os exames exercem sobre a prática docente.

¹ Neste trabalho, utilizamos a designação “itens de avaliação” ou simplesmente “itens” para referir as questões, nas provas de exame, de acordo com a terminologia usada por Neves & Ferreira (2015): «Na testagem, os instrumentos são constituídos por um conjunto de itens que enunciam de forma clara as tarefas a realizar pelos respondentes. A resposta a estes itens é dada por escrito e (...) só avaliam uma parte das aprendizagens realizadas pelos alunos/formandos. Tendo em consideração os procedimentos exigidos ao sujeito respondente (aluno, formando, ou outro sujeito avaliado) podemos categorizar os itens como **itens de seleção** e **itens de construção**.» (destaque das autoras do livro) (Neves & Ferreira, 2015, p. 91).



2. Revisão de literatura

Uma das componentes de avaliação das aprendizagens é a avaliação externa, sendo as provas concebidas pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, I. P.) e realizadas pelos alunos numa situação que lhes é especificamente destinada, de acordo com um calendário oficial nacional. As provas, designadas de «papel e lápis»², incidem sobre o resultado de um conjunto de aprendizagens realizadas ao longo da escolaridade obrigatória. Na disciplina de Português, estas provas têm diferentes funções (provas de aferição, exames) e incidem sobre aprendizagens de diferentes níveis de ensino (1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário).

As provas que se realizam no final do 12.º ano em Português, referenciadas com o código 639, correspondem à avaliação das aprendizagens dos três anos do ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos). São constituídas por diferentes partes associadas às competências de leitura, de gramática e de escrita, tendo como referência os normativos de ensino-aprendizagem específicos da disciplina. Nestas provas, o conhecimento gramatical é avaliado através de um grupo de itens específico, o grupo II, que possui uma estrutura estável, pelo menos, desde 2010, constituída por um texto não literário seguido de itens de avaliação relacionados com unidades dadas para análise (palavras, expressões, frases) extraídas desse texto. Esses itens dividem-se pela seguinte tipologia:

- 7 itens de escolha múltipla³ e 1 de associação⁴, nas provas de 2010;
- 7 itens de escolha múltipla e 3 itens de resposta curta⁵, nas provas entre 2011 e 2017.

A parte das provas de avaliação externa da disciplina de Português centrada na avaliação do conhecimento gramatical tem sido objeto de investigação por parte de diferentes autores como, por exemplo, Rei, 2004; Silva, 2009; Silva & Sousa, 2009; Silva & Silva, 2011; Rio-Torto, 2011 e Tapadas, 2016. Rei (2004) apresenta os dados da análise dos exames nacionais entre a década de 30 e a de 90 do século XX. Silva & Sousa (2009) analisaram diferentes provas correspondentes ao ano letivo 2008/2009: Prova de Aferição de Língua Portuguesa do 2.º ciclo, Prova Escrita de Língua Portuguesa do 3.º ciclo (Prova 22) e Prova Escrita de Português do 12.º ano (Prova 639). Silva & Silva (2011) analisaram provas de 2009/2010: Prova de Aferição do 1.º ciclo do ensino básico, Prova de Aferição do 2.º ciclo do ensino básico, Exame Nacional do 3.º ciclo do ensino básico, Exame Nacional do Ensino Secundário. Silva (2009) analisou Provas de Aferição e Exames Nacionais de Português do 9.º ano correspondentes a 7 anos letivos sucessivos, de 2001 a 2008. Rio-Torto (2011) analisou Exames Nacionais de 9.º ano. Tapadas (2016) analisou a avaliação do conhecimento gramatical em provas realizadas durante 10 anos: Exame Nacional de Língua Portuguesa, de 2005 a 2007; Prova Escrita de Língua Portuguesa, de 2008 a 2011; Prova Final de Língua Portuguesa, de 2012; Prova Final de Português, de 2013 e de 2014. As conclusões das investigações mencionadas convergem em relação ao predomínio da morfologia e da sintaxe, quanto aos conteúdos gramaticais, e do reconhecimento e identificação de elementos, quanto às operações metalinguísticas solicitadas aos alunos. Tendo em conta o período a que se reportam os estudos referidos (entre 2004 e 2018) e os níveis de escolaridade que são investigados, conclui-se que a morfologia e a sintaxe são as áreas de

² Designam-se por provas de «papel e lápis» os «instrumentos de avaliação em que os alunos/formandos produzem respostas escritas a itens apresentados por escrito (testes, exames).» (Neves & Ferreira, 2015, p. 52).

³ «Um item de escolha múltipla é constituído por um tronco, seguido das opções de resposta em que se inclui a resposta correta.» (Neves & Ferreira, 2015, p. 92)

⁴ «Um item de associação é constituído por elementos entre os quais se pretendem ver estabelecidas correspondências corretas, de acordo com aquilo que é solicitado. Normalmente é constituído por dois conjuntos de elementos, organizados, por regra, em duas colunas, cujos elementos se relacionam.» (Neves & Ferreira, 2015, p. 95)

⁵ «Um item de resposta curta solicita uma resposta correta, estruturada de forma simples e clara, a qual consiste, por exemplo, numa palavra, numa frase, num número ou numa fórmula.» (Neves & Ferreira, 2015, p. 107)



maior prevalência na avaliação do conhecimento gramatical ao longo da escolaridade obrigatória. Outra das conclusões diz respeito à existência, nessas áreas, de um conjunto de exercícios que se repetem em cada ciclo de ensino: por exemplo, na sintaxe ocorrem repetidamente a identificação de funções sintáticas e a classificação de orações. Estas duas operações metalinguísticas são aprendizagens gramaticais integradas nos documentos curriculares de Português. Por exemplo, no programa e metas curriculares de Português do ensino secundário, homologado em 2014, no plano do conhecimento sintático, prevê-se para o 10.º ano, entre outras capacidades, «Identificar funções sintáticas indicadas no Programa⁶» e «Dividir e classificar orações.» (Buescu *et al.*, 2014, p. 48) e para o 11.º e o 12.º «Consolidar os conhecimentos gramaticais adquiridos no ano anterior.» (Buescu *et al.*, 2014, p. 52, p. 56). Significará isto que existe repetição contínua das aprendizagens previstas sem qualquer progressão ao longo dos vários anos de escolaridade? Significará que “identificar o sujeito”, por ser um conhecimento previsto desde o ensino básico, não constitui grande dificuldade de análise a alunos do 12.º ano?

3. Estudo

Tendo em mente as questões suscitadas por estudos anteriores e pela leitura dos documentos orientadores do ensino do Português na área específica da gramática, foi desenhado o estudo de que se apresentam de seguida os objetivos, a metodologia, o *corpus* e o método de análise dos dados.

3.1. Objetivos do estudo

O estudo foi orientado por dois objetivos:

1. conhecer em maior profundidade o conhecimento sintático que se espera adquirido pelos alunos à saída da escolaridade obrigatória;
2. comparar o grau de dificuldade entre itens equivalentes quanto ao objeto de avaliação.

3.2. Corpus

O *corpus* é constituído por 66 itens de resposta curta do grupo II das provas de exame nacional de Português de final do ensino secundário. Para a constituição do *corpus* foram analisadas 24 provas de Português, produzidos pelo Instituto de Avaliação Educativa, I. P., realizadas por estudantes entre 2010 e 2017, de acordo com as especificações da tabela 1. A análise realizada integrou como objeto exclusivo os enunciados de cada um dos 66 itens de avaliação de resposta curta⁷.

⁶ Transcrevemos do Programa as funções sintáticas mencionadas: Funções sintáticas: a) retoma e consolidação das funções sintáticas estudadas no Ensino Básico, a saber: sujeito, predicado, vocativo, complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo, predicativo do sujeito, complemento agente da passiva, modificador, modificador do nome (restritivo e apositivo); b) predicativo do complemento direto, complemento do nome e complemento do adjetivo.» (Buescu *et al.*, 2014, p. 16).

⁷ Não se tomaram em consideração, neste estudo, dois aspetos que habitualmente estão associados a provas de avaliação: (i) as respostas dos alunos a cada um dos itens analisados; (ii) a cotação de cada um dos itens na classificação global das provas.



2010 ⁸	2011	2012	2013 ⁹	2014	2015	2016	2017
1.ª Fase	1.ª Fase	1.ª Fase	1.ª Fase	1.ª Fase	1.ª Fase	1.ª Fase	1.ª Fase
			Data Especial				
2.ª Fase	2.ª Fase	2.ª Fase	2.ª Fase	2.ª Fase	2.ª Fase	2.ª Fase	2.ª Fase
	Época Especial	Época Especial	Época Especial	Época Especial	Época Especial	Época Especial	Época Especial

Tabela 1 – Provas de exame analisadas no estudo

3.3. Metodologia e procedimentos de análise

Para a análise foi usada uma abordagem interpretativa, baseada no tipo e na frequência das operações metalinguísticas requeridas em cada uma das tarefas solicitadas aos alunos.

Os procedimentos realizados foram os seguintes:

Procedimentos	Objetivos do estudo
a) os itens em análise foram integrados em diferentes categorias em função dos respetivos verbos de comando ¹⁰ ; b) foram identificadas as operações metalinguísticas subjacentes a cada categoria emergente; c) foi calculada a taxa de frequência dos verbos de comando e das operações metalinguísticas inerentes aos enunciados em análise;	1. Conhecer o padrão estrutural/sintático da instrução que enuncia a tarefa a realizar pelos alunos.
d) foram inventariadas as habilidades metalinguísticas subjacentes às tarefas solicitadas aos alunos; e) foram comparadas as operações subjacentes em itens equivalentes quanto ao parâmetro objeto de avaliação.	2. Determinar em maior profundidade o conhecimento sintático que se espera adquirido pelos alunos à saída da escolaridade obrigatória. 3. Comparar o grau de dificuldade entre itens equivalentes quanto ao objeto de avaliação.

Os resultados dos procedimentos a), b) e c) são apresentados na secção 4.1.; os d) e e), na secção 4.2.

4. Apresentação de resultados

Os resultados da análise têm em consideração o padrão estrutural/sintático da instrução que enuncia a tarefa a realizar pelos alunos (que responde ao primeiro objetivo deste estudo) e as operações metalinguísticas requeridas para responder ao solicitado (com vista ao cumprimento dos segundo e terceiro objetivos da investigação).

4.1. Construção dos itens de resposta curta

No conjunto dos itens de resposta curta (em número de 66), foram utilizadas dez instruções, a saber:

- identifique/indique/refira a função sintática (...);

⁸ As provas de 2010 a 2012 foram elaboradas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março.

⁹ As provas de 2013 a 2017 foram elaboradas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

¹⁰ Verbos de comando ou verbos operatórios são os verbos que, em cada item, enunciam a(s) tarefa(s) a realizar pelos alunos. São geralmente flexionados no modo imperativo e no presente do conjuntivo.



- classifique a oração (...);
- indique o valor da oração (...);
- indique/identifique o antecedente (...);
- classifique o ato ilocutório (...);
- identifique o tipo de *deixis* (...);
- identifique a expressão (catáfora) (...);
- identifique o sujeito (...);
- transcreva a oração (...);
- identifique a palavra que retoma X (...).

Estas dez instruções foram construídas com base em cinco verbos recorrentes (*identifique, indique, classifique, refira, transcreva*), que apresentam a seguinte frequência em termos percentuais:

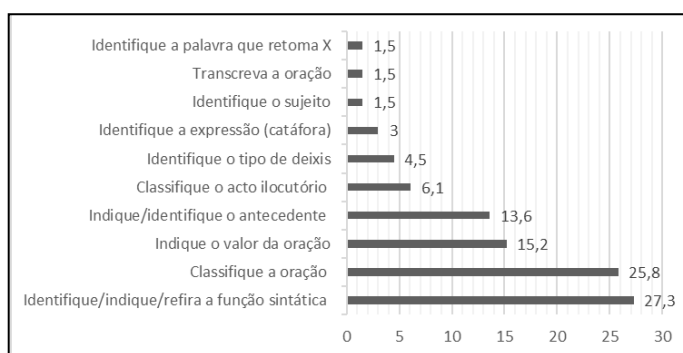


Gráfico 1 – Número de ocorrências de itens de resposta curta (percentagem)

A transcrição seguinte exemplifica o enunciado típico dos itens de resposta curta analisados:

Indique o antecedente dos determinantes possessivos que ocorrem em «A sua grande vegetação, o seu grande triunfo de flora» (linhas 12 e 13). [2011, 1.ª fase]

Neste tipo de enunciados, a estrutura prototípica pode ser descrita do seguinte modo: trata-se de uma frase iniciada por um verbo transitivo direto, conjugado no presente do conjuntivo, cujo objeto direto é realizado por um grupo nominal complexo. Os grupos nominais que desempenham a função sintática de complemento direto integram um grupo preposicional ou uma oração participial. O núcleo do grupo nominal objeto direto que se espera seja identificado pelos alunos refere um conceito metalinguístico (“palavra”, “expressão¹¹”, “ato ilocutório”, “função sintática”). Todo o predicado da frase que contém a instrução refere uma atividade metalinguística, que se espera ver realizada com sucesso pelos alunos do nível de ensino em questão.

Em contexto educativo, os verbos inventariados (*identifique, indique, classifique, refira, transcreva*) são habitualmente associados a operações que, na taxonomia de Bloom¹², se situam ao nível da

¹¹ O termo “expressão” é utilizado, nos enunciados das provas de exame, para significar um constituinte realizado por um grupo de palavras que funciona como uma unidade sintática.

¹² Através desta expressão (taxonomia de Bloom), referimo-nos ao quadro teórico de categorização de objetivos de aprendizagem que foi publicado por B. S. Bloom como coordenador, em 1956, com o título *The taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: cognitive domain*. Essa taxonomia conheceu uma ampla expansão na área da educação ao longo dos anos, em muitos países. Também em Portugal, é a taxonomia mais amplamente utilizada na literatura educacional. Por essa razão



compreensão¹³, uma das categorias menos complexas. Como a simples leitura de um enunciado não é, por si só, reveladora do nível de complexidade das operações subjacentes a uma dada atividade, como bem explicitam Ribeiro *et al.* (1990), importa a análise das operações metalinguísticas subjacentes aos itens de avaliação em apreço.

4.2. Operações metalinguísticas requeridas

Vamos agora analisar pormenorizadamente as operações metalinguísticas específicas inerentes à tarefa solicitada aos alunos. Tomaremos para objeto desta averiguação as duas instruções com a taxa de frequência mais elevada no *corpus*:

- a) identificar as funções sintáticas, com uma taxa de ocorrência de 28,8 %;
- b) classificar orações em frases complexas, com 27,3 %.

4.2.1. Identificação de funções sintáticas

A análise dos enunciados que entram na categoria genérica “Identificar funções sintáticas” incidiu sobre três aspetos: (i) funções sintáticas objeto de identificação; (ii) frases apresentadas como objeto de análise; (iii) procedimentos metalinguísticos subjacentes à resolução da atividade.

Relativamente às funções sintáticas que mais vezes ocorrem na atividade metalinguística de análise sintática, os dados apontam para a seguinte distribuição:

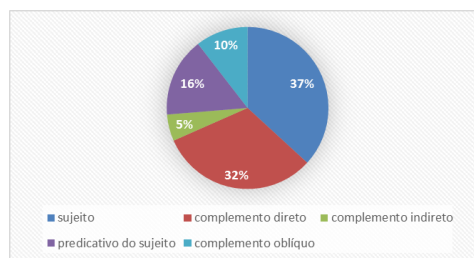


Gráfico 2 – Funções sintáticas em foco nos itens de avaliação

Poder-se-á pensar que “identificar o sujeito” é uma habilidade metalinguística relativamente fácil para os alunos que frequentam 12 anos de escolaridade. Ou que, por exemplo, a distinção entre complemento indireto e complemento oblíquo é sempre mais difícil do que a identificação do complemento direto, independentemente do exemplar da frase dado. De um ponto de vista geral, é possível aceitar esse pressuposto. No entanto, uma análise pormenorizada de algumas instruções de exame poderá mostrar-nos que, na identificação das funções sintáticas, o grau de dificuldade não reside apenas na atividade metalinguística em si mesma, mas na complexidade das frases dadas para análise, de que dependerá a atribuição do grau de dificuldade, como já referimos anteriormente.

utilizamos como referência a taxonomia de Bloom, apesar de haver outras propostas taxonómicas para a educação. Neste artigo, as nossas referências à taxonomia de Bloom não se apoiam na versão de 1956, mas na revisão do *handbook* que é apresentada por Lorin W. Anderson et al. em *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's* (2014).

¹³ A taxonomia de Bloom (revista) contempla seis categorias na dimensão dos processos cognitivos: «The categories of the cognitive process dimension are intended to provide a comprehensive set of classifications for those student cognitive processes that are included in objectives. (...) the categories range from the cognitive processes most commonly found in objectives, those associated with *Remember*, through *Understand* and *Apply*, to those less frequently found, *Analyze*, *Evaluate*, and *Create*.» (Anderson et al., 2014, p. 30). Neste contexto, «*Understand* is defined as constructing the meaning of instructional messages, including oral, written, and graphic communication.» (idem). Pressupõe atividades como *parafrasear*, *dar exemplos*, *classificar*, *sumariar*, *comparar*.



4.2.1.1. Função sintática de sujeito

Relativamente às instruções que possuem como resposta esperada dos alunos a função sintática de sujeito, foi possível observar duas situações.

A primeira diz respeito ao material linguístico que é dado como objeto de análise aos alunos. As instruções que requerem a identificação da função de sujeito contêm dois elementos centrais: o foco da análise a realizar (*Identifique/Indique/Refira a função sintática desempenhada por X*) e o constituinte a analisar, de acordo com os dados que constam da tabela seguinte:

		(1) pela expressão «a indiferença e a hostilidade» (linha 27). [doc03]
		(2) pelo pronome relativo presente em «a imagem passa por alguém que a produz ou a reconhece.» (linha 9). [doc08]
Identifique	a função	(3) pela expressão «viver e pensar» (linha 25). [doc15]
Indique	sintática	(4) por «que» (linha 26). [doc17]
Refira	desempenhada	(5) pela oração subordinada presente em «é inevitável que vivamos permanentemente sob ameaças» (linha 8). [doc19]
		(6) pela oração subordinada presente em «é inevitável que vivamos permanentemente sob ameaças» (linha 8). [doc20]

Tabela 2 – Itens de avaliação referentes à identificação do sujeito

Nos exemplos apresentados, é possível observar dois casos: num, os alunos podem realizar a análise requerida apenas com o material contido na instrução, como acontece com os exemplos (2) e (5) ou (6); noutro, são indicados os constituintes a ter em consideração na análise (as expressões «a indiferença e a hostilidade», no exemplo (1), «viver e pensar», no exemplo (3), e a palavra «que», no exemplo (4)), mas os alunos terão de ler no texto toda a frase de onde foram extraídos esses elementos e expressões. Ainda que todos os itens de avaliação do corpus surjam associados a um texto, na primeira situação, a leitura do texto é dispensável e, na segunda situação, sem ela não é possível realizar a tarefa requerida, o que a torna obrigatória (aliás, as instruções convocam as frases através de remissão para a(s) linha(s) do texto em que se encontram)¹⁴. As frases a que pertencem os constituintes indicados na instrução correspondente aos exemplos (1), (3) e (4) são as seguintes:

(1) «O grupo cicatrizava-se depressa, mas o garoto, com a alma pesada, andava quilómetros para tornar a ver os seus amigos, os lugares felizes, e de cada vez era mais difícil reconstituir a antiga comunhão, até que vinham a indiferença e a hostilidade e o rapaz desaparecia definitivamente, talvez ajudado por amizades novas e novas terras.» [doc03]

(3) «Caeiro não é um filósofo, é um sábio para quem viver e pensar não são atos separados.» [doc15]

(4) «Em *Os Maias* de João Botelho, ao contrário do que acontece com as personagens, e à parte as cenas de interior, filmadas em ambientes da época que ainda hoje mantêm as suas características – a Casa Veva de Lima, o Grémio Literário –, não encontramos cenários realistas, que a Lisboa de hoje não permitiria.» [doc17]

Como se pode verificar, a extensão e a complexidade do material linguístico dado para análise são distintas. Quais são os fatores de dificuldade com que os alunos se confrontam nos exemplos analisados?

Podemos sistematizar as dificuldades decorrentes da análise proposta aos alunos do seguinte modo:

¹⁴ Neste artigo, não nos debruçaremos sobre a articulação entre a análise sintática requerida e a compreensão do texto que é apresentado no grupo II dos exames em consideração.



- existem procedimentos preparatórios da identificação do sujeito desiguais:
 - em (1), há a necessidade de segmentação da oração subordinada a que pertence o constituinte em análise («até que vinham a indiferença e a hostilidade»);
 - em (3), é necessária a segmentação da oração relativa restritiva («para quem viver e pensar não são atos separados»).
- há conhecimento implícito distinto convocado para a análise requerida:
 - em (1), o sujeito do verbo inacusativo (*vir*) ocorre em posição pós-verbal;
 - em (2), o verbo do qual o constituinte em causa é sujeito é um verbo copulativo (*ser*);
 - em (3), a função sintática de sujeito é preenchida por um pronome relativo (*que*)¹⁵.

Importa sublinhar que para a identificação do sujeito importa saber que a propriedade da concordância entre o constituinte em causa e o verbo é fundamental. É a concordância que ajuda à identificação do sujeito, não tanto o tipo de verbo, nem a posição do constituinte em relação ao verbo, nem mesmo a categoria do grupo nominal. Em todo o caso, o conhecimento do procedimento a realizar para identificar o sujeito – atender às marcas morfológicas de número nas palavras variáveis e relacionar as palavras ou elementos que estão em concordância – envolve não apenas casos prototípicos (em frases como “O João e a Maria foram ao cinema.”), mas uma diversidade de contextos frásicos.

A segunda situação diz respeito ao número de procedimentos subjacentes à realização da atividade. Procuraremos exemplificá-la com dois itens de avaliação do *corpus* exemplificados em (7) e (8).

(7) Identifique a função sintática desempenhada pelo pronome relativo presente em «a imagem passa por alguém que a produz ou a reconhece.» (linha 9). [doc08]

(8) Refira a função sintática desempenhada pela oração subordinada presente em «é inevitável que vivamos permanentemente sob ameaças» (linha 8). [doc19]

Para a resolução da atividade exemplificada em (7), os alunos devem ser capazes de:

- (1.º passo) reconhecer o pronome relativo em «a imagem passa por alguém que a produz ou a reconhece.»;
- (2.º passo) identificar os constituintes da frase até dividir o constituinte a que pertence o pronome relativo indicado (“que”) e reconhecer a oração subordinada relativa restritiva “que a produz ou reconhece”;
- (3.º passo) analisar os constituintes da oração subordinada;
- (4.º passo) reconhecer a função de sujeito desempenhada pelo pronome relativo.

a imagem	passa por alguém que a produz ou a reconhece.			
	passa	por alguém que a produz ou reconhece.		
		por	alguém que a produz ou reconhece.	
		alguém	que a produz ou reconhece.	

Para a resolução da atividade exemplificada em (8), os alunos devem ser capazes de:

- (1.º passo) identificar a oração subordinada presente em «é inevitável que vivamos permanentemente sob ameaças»;
- (2.º passo) reconhecer a função de sujeito desempenhada pela oração subordinada, que pressupõe confirmar/infirmar, através de testes, uma hipótese calculada inicialmente:

¹⁵ A identificação da função sintática preenchida pelo pronome relativo *que* é uma das atividades metalinguísticas de maior grau de dificuldade, a par da identificação do seu antecedente, como comprovam vários estudos (Batalha, 2018).



- ou formular a pergunta “O que é que” + “é inevitável”? obtendo como resposta o segmento “que vivamos permanentemente sob ameaças”, identificado deste modo como preenchendo a função sintática de sujeito;
- ou substituir a oração “que vivamos permanentemente sob ameaças” pelo pronome demonstrativo invariável “isso” (*Isso é inevitável*), que, caso funcione de modo correto e gramatical, é indicativo de que substituiu o sujeito.

Como se vê, apesar da aparente facilidade da tarefa, quando tomada isoladamente (identificar a função sintática de sujeito), (7) e (8) apresentam graus de desafio distintos, se tomarmos em consideração os procedimentos realizados. Por outras palavras, a instrução, à superfície, tem a mesma formulação; contudo, as camadas de análise sintática exigidas são em número variável – o que cria problemas de calibragem entre provas.

Em todo o caso, a análise sintática para identificação da função de sujeito de determinados constituintes da frase implica, neste nível de ensino, que o aluno possua uma consciência e um conhecimento explícito relacionados com a complexidade sintática e capazes de o fazer operar com conceitos como: subordinação, diferentes tipos de grupos sintáticos, recursividade dos elementos constitutivos dos diferentes grupos sintáticos, funções sintáticas associadas a elementos distintos (grupo nominal, orações), ordem marcada e não marcada da frase. Além dos conceitos, estão convocados também procedimentos de análise sintática ou operações gramaticais como: segmentação de orações, identificação de funções sintáticas mediante a realização de testes sintáticos, classificação de elementos.

4.2.1.2. Função sintática de complemento direto

Os itens associados à identificação da função sintática de complemento direto têm uma estrutura análoga à dos que incidem sobre a função de sujeito.

Este é um exemplo de tarefa com uma formulação idêntica orientada para a mesma resposta, aparentemente com grau de dificuldade equivalente, mas que, no entanto, coloca os alunos perante graus de dificuldade desiguais devido ao material dado para objeto de análise, de complexidade sintática diferente, como se vê pela tabela seguinte:

Identifique Indique Refira	a função sintática desempenhada	(9) pelo pronome pessoal em «e não o descobriram» (linha 17). ¹⁶ [doc04]
		(10) pela expressão «o nosso quotidiano» (linhas 10 e 11). [doc07] ¹⁷
		(11) pelo pronome pessoal em «pode inspirar-nos em cada tempo» (linhas 29 e 30). [doc14]
		(12) pela oração subordinada presente na frase «E diz que o olfato perdeu importância em favor da visão» (linha 21). [doc16]
		(13) pela oração subordinada presente na frase «Sei que chegaremos todos ao mesmo tempo.» (linha 18). [doc18]
		(14) pela oração «que houve opressão e apagamento» (linha 9). [doc21]

Tabela 3 – Itens de avaliação referentes à identificação do complemento direto

¹⁶ A frase do texto é «Partiram à procura do Prestes João – e não o descobriram.» (linha 17).

¹⁷ A frase do texto é «É certo que o amortecimento desse impacto não equivale a uma rarefação, pois é notório que as palavras se multiplicaram e estão agora em todo o lado, digitais ou analógicas, impressas, «pixelizadas», projetadas à nossa volta, preenchendo e saturando de significados o nosso quotidiano, sorrindo-nos, persuadindo-nos, seduzindo-nos com promessas ou governando-nos com imperativos.» (linhas 10 e 11)



De (9) a (14) detetamos diferenças, quanto aos constituintes e quanto às frases do texto para que remetem as instruções. Os constituintes que desempenham a função sintática de complemento direto, nas frases apresentadas para análise, são grupos nominais (em três exemplos, dois são constituídos por pronome pessoal acusativo (“o” e “nos”) e orações subordinadas substantivas completivas (exemplos (12), (13) e (14)). As frases do texto, na base das quais os alunos resolverão a tarefa, são de extensão e complexidade distinta como se comprova pela comparação entre as instruções exemplificadas em (9) e em (10) (as respetivas frases estão transcritas nas notas de rodapé 16 e 17).

De modo idêntico ao que sucedia com a identificação do sujeito, também com a identificação do complemento direto existe diferença nos procedimentos subjacentes à resolução da tarefa. Retomamos as instruções exemplificadas em (10) e em (13):

(10) Identifique a função sintática desempenhada pela expressão «o nosso quotidiano» (linhas 10 e 11). [doc07].

(13) Identifique a função sintática desempenhada pela oração subordinada presente na frase «Sei que chegaremos todos ao mesmo tempo.» (linha 18). [doc18]

Para a resolução da atividade do exemplo (10), os alunos devem ser capazes de:

- (1.º passo) extrair do texto a frase à qual pertence o segmento apresentado “o nosso quotidiano”:

«É certo que o amortecimento desse impacto não equivale a uma rarefação, pois é notório que as palavras se multiplicaram e estão agora em todo o lado, digitais ou analógicas, impressas, «pixelizadas», projetadas à nossa volta, preenchendo e saturando de significados o nosso quotidiano, sorrindo-nos, persuadindo-nos, seduzindo-nos com promessas ou governando-nos com imperativos.»

- (2.º passo) dividir a frase complexa em orações até isolar o constituinte GN (“o nosso quotidiano”);
- (3.º passo) reconhecer a função sintática desempenhada por esse GN, que pressupõe confirmar/infirmar, através de testes, uma hipótese calculada inicialmente:
 - ou formular a pergunta “O que é que” + “[as palavras estão agora] *preenchendo?*”, obtendo como resposta o segmento “o nosso quotidiano”, identificado deste modo como preenchendo a função sintática de complemento direto;
 - ou substituir o GN “o nosso quotidiano” pelo pronome pessoal variável “-o, -a, -os, -as” (neste caso, o pronome pessoal masculino singular, “preenchendo-o”), que, caso funcione de modo correto e gramatical, é indicativo de que substituiu o complemento direto.

Para a resolução da atividade do exemplo (13), os alunos devem ser capazes de:

- (1.º passo) reconhecer na frase a oração subordinada substantiva completiva “que chegaremos todos ao mesmo tempo”;
- (2.º passo) reconhecer a função sintática desempenhada pela oração subordinada, que pressupõe confirmar/infirmar, através de testes, uma hipótese calculada inicialmente, nomeadamente a substituição pelo pronome demonstrativo *-o* (“Sei-o”) ou *isso* (“Sei isso.”)



Como ficou evidente, entre (10) e (13), há uma diferença fundamental, quer no número de passos necessários à resolução da operação de identificação do complemento direto, quer na complexidade do material dado para análise. Este tipo de diferença, se é legítimo em provas de diferentes níveis escolares para diferenciação de nível de ensino, deve ser evitada em provas que dizem respeito ao mesmo grau de escolaridade.

4.2.1.3. Função sintática de predicativo do sujeito

Os itens associados à identificação da função sintática de predicativo do sujeito têm uma estrutura análoga aos relacionados com o sujeito e com o complemento direto.

Identifique	a função sintática desempenhada	(15) pela expressão «voz corrente» (linha 9 do texto). [doc04]
		(16) pela expressão «secreta e insolúvel» (linha 22 do texto). [doc07]
		(17) pela palavra «queirosiano» (linha 13 do texto). [doc11]

Tabela 4 – Itens de avaliação referentes à identificação do predicativo do sujeito

A instrução contém uma indicação para localizar a “palavra” e “expressões” a analisar no texto que antecede os itens de avaliação. A transcrição das frases completas em que esses elementos ocorrem é a seguinte:

(15) Ainda Fernão Mendes se dedicava à escrita na sua casa, no sítio do Pragal, em Almada, já era **voz corrente** a fantasia do relato, contrariada por muitos partidários da sua veracidade como Herrera Maldonado, o ilustre autor da versão em castelhano, cuja 1.ª edição de 1620 incluía uma Apologia em defesa de Fernão Mendes Pinto.

(16) «Permanecerá para sempre **secreta e insolúvel**.»

(17) «Mas se é verdade que Eça continua atual, e Portugal em muitos dos seus traços sociológicos continua **queirosiano**, parece-me desajustado que se continue a divulgar a ideia de que a sua prosa e os seus tipos constituem uma espécie de bitola geneticamente inultrapassável.»

Para a resolução da atividade exemplificada em (15), (16) e (17), os alunos devem ser capazes de:

- (1.º passo) classificar o verbo à esquerda dos constituintes visados como copulativo ou de ligação;
- (2.º passo) reconhecer a função de predicativo do sujeito desempenhada pelos elementos dados para análise.

Entre (15) e (17) existem diferenças que assentam nos verbos copulativos/predicativos (*ser*, *permanecer*, *continuar*). Além disso, verifica-se em (15) a ocorrência de uma expressão (quase) lexicalizada, que não é um caso típico de predicativo de sujeito (“voz corrente”), associada à ordem inversa (verbo + predicativo de sujeito + sujeito).

Em síntese, a identificação do predicativo do sujeito assenta em critérios mais complexos do que, por exemplo, a identificação do complemento indireto. De entre os elementos que constituem um desafio maior para os alunos, na identificação do predicativo do sujeito, pode ser referido o facto de os verbos:

- não serem transitivos;
- terem um forte conteúdo aspetual;
- serem em número limitado.



4.2.1.4. Função sintática de complemento indireto

No *corpus*, foi identificado um item associado à identificação da função sintática de complemento indireto, com uma estrutura análoga aos itens relacionados com o sujeito, com o complemento direto e com o predicativo do sujeito. A instrução é a seguinte:

(18) Identifique a função sintática do pronome pessoal sublinhado em «eu tenho livros que me foram oferecidos». (linha 26 do texto) [doc10]

Havendo homonímia entre o pronome pessoal átono “me” (complemento direto) e “me” (complemento indireto), para a identificação solicitada os alunos teriam de proceder à análise de constituintes das funções sintáticas dos constituintes de toda a frase para nela segmentarem a oração relativa e, de seguida, identificarem as funções sintáticas dos constituintes da oração subordinada adjetiva relativa restritiva (“que me foram oferecidos”), bem como a estrutura argumental do verbo principal dessa oração (*oferecer*).

Eu	tenho livros que me foram oferecidos.			
	tenho	livros que me foram oferecidos.		
		livros	que me foram oferecidos.	
		que	<u>me</u> (a mim) foram oferecidos.	

Neste caso, existe uma propriedade morfológica associada, por isso é sempre mais fácil identificar o objeto indireto, mesmo numa posição de próclise, como o deste exemplo.

4.2.2. Operações metalinguísticas relacionadas com o conceito de oração

Em 66 itens de avaliação analisados, a palavra *oração* ocorre 34 vezes, nos contextos indicados na tabela seguinte:

Tarefa solicitada	Classifique a oração	Indique o valor da oração subordinada adjetiva	Identifique a função sintática desempenhada pela oração subordinada em X.	Identifique o sujeito da oração	Transcreva a oração X da expressão Y.
Item/ documento, ano	2.3./Doc03, 2011 2.3./Doc05, 2011 2.1./Doc06, 2012 2.3./Doc07, 2012 2.3./Doc08, 2012 2.1./Doc09, 2013 2.1./Doc10, 2013 2.1./Doc12, 2013 2.2./Doc13, 2014 2.2./Doc14, 2014 2.1./Doc15, 2014	2.2./Doc04, 2011 2.3./Doc10, 2013 2.3./Doc11, 2013 2.2./Doc15, 2014 9./Doc17, 2015 8./Doc18, 2015 9./Doc19, 2016 9./Doc20, 2016 8./Doc21, 2016 8./Doc23, 2017	9./Doc16, 2015 9./Doc18, 2015 10./Doc19, 2016 9./Doc21, 2016 10./Doc23, 2017	2.2./Doc10, 2013	2.1./Doc11, 2013



	10./Doc16, 2015 8./Doc19, 2016 10./Doc20, 2016 9./Doc22, 2017 9./Doc23, 2017 10./Doc24, 2017				
Percentagem	25,8% (17 itens em 66)	15,2% (10 itens em 66)	7,6% (5 itens em 66)	1,5% (1 item em 66)	1,5% (1 item em 66)
51,6% dos itens analisados					

Tabela 5 – Tarefas relacionadas com o conceito de *oração*

No que diz respeito ao conhecimento relacionado com as orações, são duas as operações metalinguísticas recorrentes:

- *Classifique* como instrução relacionadas com a classificação de orações a partir de frases complexas dadas para análise;
- *Indique o valor* como instrução relacionada com a distinção entre oração subordinada adjetiva restritiva e não restritiva.

É, pois, sobre essas tarefas que nos deteremos de seguida.

4.2.2.1. Classificação de orações

No *corpus*, todas as orações em foco são orações subordinadas, que ocorrem, numa ordem decrescente de frequência, do seguinte modo:

- (i) substantiva completiva;
- (ii) adjetiva relativa;
- (iii) adverbial concessiva;
- (iv) adverbial consecutiva;
- (v) adverbial final.

A distribuição do número de ocorrências de cada um destes tipos de orações está representada no gráfico seguinte:

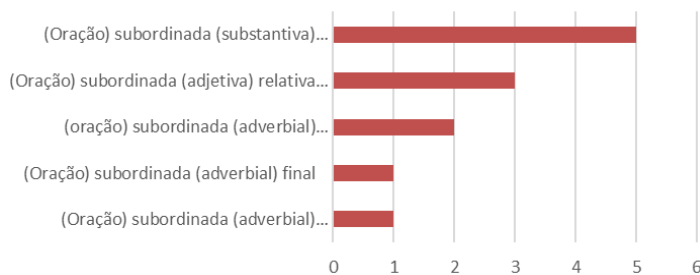


Gráfico 3 – Ocorrência de subclasses de orações subordinadas

As frases apresentadas aos alunos para segmentação e subsequente classificação são um fator relevante para a atribuição do grau de dificuldade da atividade. A influência da frase dada para análise na dedução do



grau de dificuldade da tarefa ver-se-á pelos exemplos seguintes. Daremos destaque sobretudo às tarefas relacionadas com a classificação de orações completivas e de orações concessivas.

Para a obtenção da resposta “(oração) subordinada (substantiva) completiva”, as frases indicadas para análise foram as seguintes:

- (19) «É essencial que sejam geridos de modo sábio e sustentável.» (linhas 30 e 31).¹⁸
- (20) «Não é por acaso que a sua leitura crítica tem sido controversa, às vezes desabrida [...]» (linhas 2 e 3).¹⁹
- (21) «Não sei se vou fazê-lo.» (linha 6).²⁰
- (22) «Queria começar por sublinhar que não se trata de mais uma exposição sobre os Descobrimientos portugueses [...]» (linhas 2 e 3).²¹
- (23) «Apesar de os estudos pessoais terem demonstrado que a carta não diz toda a verdade sobre a criação do heterónimo, nem dos poemas, a verdade é que aquilo que nela haverá de ficção serve para que Pessoa continue o seu jogo infinito com as racionalmente definidas fronteiras do real e do irreal.»²²

As frases de (19) a (23) contêm orações completivas. Com efeito, os constituintes sublinhados nos exemplos, que se retomam de seguida, em devem ser classificadas como orações completivas:

- (19) «É *essencial* [que sejam geridos de modo sábio e sustentável].» (linhas 30 e 31).
- (20) «*Não é por acaso* [que a sua leitura crítica tem sido controversa, às vezes desabrida] [...]» (linhas 2 e 3).
- (21) «*Não sei* [se vou fazê-lo].» (linha 6).
- (22) «Queria começar por *sublinhar* [que não se trata de mais uma exposição sobre os Descobrimientos portugueses] [...]» (linhas 2 e 3).
- (23) «Apesar de os estudos pessoais *terem demonstrado* [que a carta não diz toda a verdade sobre a criação do heterónimo, nem dos poemas], a verdade é que aquilo que nela haverá de ficção serve para que Pessoa continue o seu jogo infinito com as racionalmente definidas fronteiras do real e do irreal.»

No entanto, diferem entre elas em relação a alguns aspetos sintáticos: enquanto os exemplos (19) e (20) contêm orações subordinadas completivas de sujeito, as frases (21), (22) e (23) integram orações subordinadas completivas de objeto.

Entre (19) e (20), existe diferença quanto ao elemento que funciona como predicador: em (19), um adjetivo (“essencial”); em (20), uma expressão adverbial (“por acaso”, aleatoriamente, casualmente). Neste exemplo, como fator distintivo, há a considerar também a negação (“Não é por acaso”).

¹⁸ “Classifique a oração iniciada por «que» em «É essencial que sejam geridos de modo sábio e sustentável.» (linhas 30 e 31).” [Doc03]

¹⁹ “Classifique a oração iniciada por «que» em «Não é por acaso que a sua leitura crítica tem sido controversa, às vezes desabrida [...]» (linhas 2 e 3).” [Doc04]

²⁰ “Classifique a oração subordinada presente em «Não sei se vou fazê-lo.» (linha 6).” [Doc09]

²¹ “Classifique a oração iniciada por «que» em «Queria começar por sublinhar que não se trata de mais uma exposição sobre os Descobrimientos portugueses [...]» (linhas 2 e 3).” [Doc10]

²² “Classifique a oração «que a carta não diz toda a verdade sobre a criação do heterónimo, nem dos poemas» (linhas 11-12). [Doc15]



Nos exemplos (21) a (23), que contêm orações completivas de objeto, existem também diferenças. Em (21), a oração completiva é selecionada por um verbo de conhecimento na forma negativa (Não *sei* [se você fazê-lo]) e, por essa razão, esta oração completiva é considerada interrogativa indireta. Nos exemplos (22) e (23), a oração subordinada completiva é selecionada por verbos que demonstram uma atitude de conhecimento (*sublinhar, demonstrar*) que ocorrem com o verbo da oração subordinada no modo indicativo.

Em síntese, todos os itens de avaliação que integram os exemplos de (19) a (23) como material linguístico, que os alunos devem ser capazes de analisar em ordem à classificação de orações subordinadas completivas, respeitam rigorosamente os documentos programáticos em vigor nos anos letivos a que reportam as provas constitutivas do *corpus*.

Apesar de esses exemplos apresentarem padrões sintáticos semelhantes (orações subordinadas completivas selecionadas como argumento de um item lexical da frases subordinante), a sua análise exige uma consciência linguística das diferentes possibilidades de ocorrência das orações subordinadas completivas finitas, que podem:

- desempenhar a função sintática de sujeito ou de complemento direto;
- ser selecionadas por verbos, por adjetivos ou por advérbios;
- comportar o verbo no modo indicativo ou no modo conjuntivo;
- estar associadas a subtipos distintos de força ilocutória (declarativa ou interrogativa);
- ser iniciadas pelo complementador *que* ou *se*.

Vejamos, agora, os itens que solicitam a classificação da oração subordinada adverbial concessiva.

(24) «ainda que o seu impacto se apresente inegável» (linha 35).²³

(25) «se bem que apreciadas por alguns» (linha 25).²⁴

(26) «mesmo se os nossos estilos de vida nos distanciam cada vez mais da natureza.» (linha 29)²⁵

As orações exemplificadas em (24), (25) e (26) inserem-se no grupo semântico das orações concessivas. Há duas vias para resolver a tarefa da classificação das orações subordinadas indicadas: pela memorização das locuções conjuncionais concessivas (que permitiria reconhecer “ainda que”, “se bem que” e “mesmo se” como pertencendo a este grupo) ou pela compreensão da frase complexa em que a oração subordinada está inserida. Essa compreensão permitiria que os alunos se apercebessem da relação semântica que se estabelece entre a situação descrita na oração principal e a situação descrita na oração subordinada concessiva, idêntica ao que se explica de seguida:

Nas estruturas complexas que integram uma oração concessiva, a situação descrita na oração subordinada funciona como um obstáculo potencial à realização da situação descrita na oração principal, mas, contrariamente àquilo que se esperaria, essa situação não impede que se realize a situação descrita na oração principal. Por outras palavras, a situação descrita pela oração concessiva leva, em circunstâncias normais, a inferir o contrário da situação descrita pela oração principal, visto que a oração principal contradiz as expectativas que resultariam normalmente da oração concessiva. (Lobo, 2013, p. 2015)

Como se vê pela explicação transcrita, para a compreensão do valor semântico concessivo destas orações subordinadas, é indispensável a consideração da oração principal em relação a cuja situação

²³ “Classifique a oração «ainda que o seu impacto se apresente inegável» (linha 35).” [Doc07]

²⁴ “Classifique a oração «se bem que apreciadas por alguns» (linha 25).” [Doc14]

²⁵ “Classifique a oração iniciada por «mesmo se» (linha 29). [Doc16]



constitui um potencial obstáculo ou contraexpectativa. Em toda a explicação, a compreensão do contraste existente entre a situação descrita na oração principal e a situação descrita na oração subordinada é condição necessária para se poder estabelecer a relação concessiva.

É, portanto, questionável o facto de os itens de avaliação relativos aos exemplos (24) e (25) (ver notas de rodapé 16 e 17, respetivamente) conterem apenas a oração subordinada desinserida da estrutura complexa a que pertence. É certo que a natureza dos conectores (locuções conjuncionais concessivas) é muito clara em português, como foi acima referido. Por outro lado, as orações subordinadas adverbiais, em geral, e as concessivas, em particular, têm algumas propriedades sintáticas claras, como a sua mobilidade em relação à oração subordinante (Brito, 2003). Contudo, a consideração do contexto é sempre um elemento não negligenciável.

O item de avaliação relativo ao exemplo (26) obriga à consideração do texto, fazendo com que os alunos localizem aí a oração subordinada iniciada por “mesmo se” integrada na estrutura a que pertence. A frase completa é a seguinte: “Cresce todo um comércio ligado ao olfato ambiental, com aromas para as várias divisões da casa e para o automóvel, líquidos que imitam o odor do pinheiro ou da lavanda, mesmo se os nossos estilos de vida nos distanciam cada vez mais da natureza.”²⁶ Neste caso, os alunos teriam de:

- (1.º passo) segmentar corretamente a oração principal e a oração subordinada;
- (2.º passo) reconhecer a relação de subordinação da oração iniciada por “mesmo se” em relação à subordinante;
- (3.º passo) inferir a relação linguística de contraste (obstáculo potencial ou contraexpectativa) entre as situações da oração principal e da oração subordinada em consideração: *crescer todo um comércio ligado ao olfato ambiental ... e os nossos estilos de vida distanciam-se cada vez mais da natureza.*

4.2.2.2. Indicação do valor restritivo/ não restritivo de orações adjetivas relativas

Quanto à indicação do valor restritivo ou não restritivo²⁷ da oração subordinada adjectiva relativa, as ocorrências no *corpus* considerado aparecem com a distribuição indicada no gráfico seguinte:

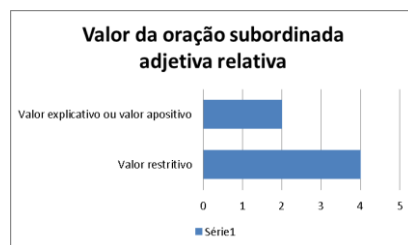


Gráfico 4 – Comparação do número de ocorrências de orações com valor restritivo e não restritivo

No *corpus* analisado, são 10 os itens em causa:

- (27) Indique o valor da oração subordinada adjectiva relativa presente em «Há com efeito uma grande parte da minha poesia que é muito atlântica.» (linha 21). [Doc04]

²⁶ José Tolentino Mendonça, *Expresso*, «Revista», 27 de setembro de 2014 (adaptado) [Doc16]

²⁷ Os critérios de correção desta tarefa admitem como correta uma resposta que integre os termos ou expressões seguintes: no caso do valor restritivo, a referência a restrição; no do valor não restritivo, a referência à existência de uma explicação ou os termos “explicativo” ou “apositivo”.



- (28) Indique o valor da oração subordinada adjetiva relativa presente em «Essa informação era depois entregue ao cosmógrafo-mor, que garantia a organização deste novo saber.» (linhas 31 e 32). [Doc10]
- (29) Indique o valor da oração subordinada adjetiva relativa presente em «Daí ter um livro que se chama *A Ignorância da Morte*» (linha 27). [Doc11]
- (30) Indique o valor da oração subordinada adjetiva relativa seguinte: «que rejeita a ideia defendida por muitos estudiosos da “alma una” de Caeiro.» (linha 17). [Doc15]
- (31) Identifique o valor da oração subordinada adjetiva relativa introduzida por «que» (linha 10). [Doc17]²⁸
- (32) Identifique o valor da oração subordinada adjetiva relativa presente em «A mente, ocupada com a obsessão de eliminar problemas antigos, não se liberta a conceber a viagem que começará em breve.» (linhas 7 e 8). [Doc18]
- (33) Identifique o valor da oração subordinada adjetiva relativa presente nas linhas 3 e 4. [Doc19]²⁹
- (34) Indique o valor da oração subordinada adjetiva relativa presente na linha 16. [Doc20]³⁰
- (35) Indique o valor da oração relativa «que aqui confesso» (linha 1). [Doc21]
- (36) Identifique o valor da oração iniciada por «que» na linha 1. [Doc23]³¹

Dentro deste grupo de itens, é possível verificar a existência de diferenças na formulação da tarefa a realizar pelos alunos, tais como:

- em (30) e (35), explicita-se a classificação da oração (oração subordinada adjetiva relativa) e inclui-se no item essa mesma oração;
- em (27), (28), (29) e (32), explicita-se a classificação da oração (oração subordinada adjetiva relativa) e inclui-se no item a frase a analisar; (os alunos só terão de segmentar a oração e indicar o valor);
- em (33), explicita-se a classificação da oração (oração subordinada adjetiva relativa) e refere-se um elemento que ajuda a localizar a oração no texto;
- em (31) e (36), refere-se um elemento que ajuda a localizar a oração no texto apontando a palavra que introduz a oração (“que”); (os alunos têm de localizar no texto, dividir, reconhecer que como pronome relativo e a oração como relativa e indicar o valor).

²⁸ A frase para que remete o item de avaliação é a seguinte: «A fidelidade do realizador ao texto começa nessas palavras, ditas por um narrador que, falando pela voz de Eça, não pretende ser o escritor, nem imitá-lo, mas apenas contar a história por ele, assim continuando em todo o filme, introduzindo lugares, personagens, episódios.» [Doc17]

²⁹ A frase para que remete o item de avaliação é a seguinte: «Essa associação, embora não diga o essencial sobre a ciência – que é acima de tudo a descoberta do mundo pelo homem –, não deixa de ser adequada.» [Doc19]

³⁰ A frase para que remete o item de avaliação é a seguinte: «Vai levando o rio Saône a sua corrente envenenada, e é neste momento que uma gota de água se me desenha na memória, como uma enorme pérola suspensa, que devagar vai engrossando e tarda tanto a cair, e não cai enquanto a olho fascinado.» [Doc20]

³¹ A frase para que remete o item de avaliação é a seguinte: «Venho a Malaca, que agora se chama Melaka, pela História do meu país.»



Significa isto que, na resolução da tarefa, os itens (31), (32), (33) e (36) pressupõem não só a dedução do valor restritivo (ou não) da referência da entidade expressa, mas também testam a capacidade de reconhecimento da oração relativa restritiva no texto. O item (32) constitui uma tarefa intermédia: não indica a oração relativa restritiva, mas apresenta a frase em que ela se integra.

Por outro lado, as frases a analisar no item (34) e no item (36) são substancialmente distintas quanto à extensão e à complexidade; se não, comparemos:

- [frase associada ao item (34)] «Vai levando o rio Saône a sua corrente envenenada, e é neste momento que uma gota de água se me desenha na memória, como uma enorme pérola suspensa, que devagar vai engrossando e tarda tanto a cair, e não cai enquanto a olho fascinado.» [Doc20]
- [frase associada ao item (36)] «Venho a Malaca, que agora se chama Melaka, pela História do meu país.»

4.3. Síntese

Em jeito de sistematização, agruparemos nesta secção os resultados que nos parecem mais relevantes para responder às questões de partida.

Em primeiro lugar, a formulação dos enunciados que constituem itens de avaliação de conhecimento sintático apresenta características padronizadas, aplicáveis de forma consistente para a obtenção dos dados necessários à avaliação de determinados conhecimentos sintáticos, como se mostrou em 4.1. A ponderação do grau de dificuldade da tarefa perante a qual os alunos são colocados não depende estritamente das instruções-padrão contidas em formulações como “Identifique a função sintática.” ou “Classifique a oração.”, como se depreende de 4.2.

Em segundo lugar, a ponderação acerca do grau de dificuldade da tarefa decorre não exclusivamente da atividade metalinguística em si mesma, mas da complexidade das frases apresentadas para análise, como se mostrou em 4.2.

Em terceiro lugar, o conhecimento sintático que se espera ter sido adquirido pelos alunos não incide exclusivamente sobre o conhecimento explícito de aprendizagens gramaticais baseadas em casos prototípicos, mas também sobre a consciência linguística desenvolvida com a familiarização com casos específicos. Os três exemplos contidos na tabela seguinte foram preenchidos com informação decorrente da análise realizada nas secções anteriores para efeitos meramente ilustrativos.



1. Identificar a função sintática de sujeito	
CONHECIMENTO EXPLÍCITO	CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA
<u>Conceitos</u> - frase - oração - função sintática - sujeito <u>Procedimentos</u> - Aplicar os testes sintáticos adequados	Os constituintes que podem preencher a função sintática de sujeito: - podem ser grupos sintáticos ou orações; - podem ocorrer em posição pré-verbal ou pós-verbal. Aprender a identificar o constituinte que preenche a função sintática de sujeito envolve o desenvolvimento da consciência de que, independentemente da frase que possamos analisar, é imperativo estabelecer relações de concordância entre o sujeito e o predicado, determinadas a partir das marcas morfológicas.
2. Identificar a função sintática de complemento direto	
CONHECIMENTO EXPLÍCITO	CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA
<u>Conceitos</u> - frase - oração - função sintática - complemento direto <u>Procedimentos</u> Aplicar os testes sintáticos adequados	Um dos procedimentos sintáticos para identificar o complemento direto é o da substituição do constituinte a testar por um pronome específico: - no caso de o constituinte a testar ser um grupo nominal, a substituição faz-se pelo pronome pessoal variável <i>-o, -a, -os, -as</i> ; - no caso de o constituinte a testar ser uma oração, a substituição faz-se pelo pronome demonstrativo invariável <i>-o</i> ou <i>isso</i> . A aplicação deste procedimento assenta no conhecimento dos alunos sobre as classes e subclasses de palavras em causa (pronomes pessoais variáveis e pronomes demonstrativos invariáveis).
3. Classificar orações substantivas completivas	
CONHECIMENTO EXPLÍCITO	CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA
<u>Conceitos</u> - oração - oração completiva <u>Relações</u> - subordinação (relação de subordinação de uma oração em relação a um elemento subordinante, que pode ser uma palavra ou uma oração) <u>Procedimentos</u> - dividir frase complexa em orações - classificar orações	As orações completivas podem ocorrer em diversos contextos. - completivas de adjetivos introduzidas por “que” que têm função de sujeito - completivas de verbos de desconhecimento introduzidas com “se” que têm função de sujeito - completivas de verbos “dicendi” (por exemplo) Não estando estas especificações previstas como conhecimento explícito que os alunos devam provar que possuem, é fundamental que tenham a consciência de que as orações completivas podem ocorrer nos contextos referidos para que possam reconhecê-las quando lhes for solicitado que explicitamente as identifiquem e classifiquem.

Tabela 6 – Exemplificação do conhecimento explícito e consciência linguística associado a itens de avaliação analisados

Se estes níveis de conhecimento sintático (conhecimento explícito e consciência linguística) não estiverem clarificados, não se conseguirão evitar situações extremas de distanciamento entre práticas pedagógico-didáticas e avaliação externa como, por exemplo, estas: ou os alunos serem levados a adquirir conhecimento explícito sobre todos os subtipos e especificações relacionadas com as oração completivas, numa tentativa de preparação exaustiva para os exames, ou os alunos serem preparados apenas com base em casos prototípicos de orações completivas (por exemplo, as orações completivas com função de



complemento direto subordinadas a verbos “dicendi”), não tendo consciência dos restantes casos, o que os impede de uma resposta acertada em situação de avaliação.

5. Discussão

Os dados apresentados sobre as tarefas propostas aos alunos, nas provas de exame nacional à saída da escolaridade obrigatória, suscitam a reflexão em torno de algumas questões relevantes não só para o ensino e a aprendizagem relativos à consciência linguística e ao conhecimento metalinguísticos, mas também para o modo como estas aprendizagens são avaliadas. Trazem para debate, no âmbito da didática da gramática, questões relacionadas com o material linguístico subjacente aos exercícios, tarefas e problemas usados não só em atividades de ensino e de aprendizagem, mas também nas instruções para avaliação do conhecimento gramatical.

Quanto às instruções, apurou-se o seguinte:

- são formuladas através de um enunciado que é iniciado por um verbo indicativo da operação metalinguística requerida, seguido da instância sobre a qual recai essa operação ou procedimento;
- requerem dos alunos a realização de tarefas ou atividades metalinguísticas em concordância com as aprendizagens mencionadas nos documentos orientadores do ensino do Português, ao longo da escolaridade obrigatória;
- apontam para diferentes tipos de conhecimento, a saber:
 - conhecimento conceptual, como sucede com as tarefas de categorização (é apresentada ao aluno uma determinada instância e é-lhe pedido que indique o conceito com o qual está relacionada) e de relação (concordâncias, dependência, por exemplo);
 - conhecimento procedimental/processual, em tarefas que pressupõem a análise (em instruções com o formato “Identifique a função sintática desempenhada pela palavra X.”, solicita-se uma tarefa que envolve a análise de material específico (frases) distinguindo os diversos constituintes e as funções que exercem dentro de cada unidade, para depois indicar o nome da função da parte em análise).
- pressupõem por parte dos alunos consciência e conhecimento linguístico relacionados com casos de complexidade sintática como os que se relacionam com resolução de anáforas (indicação do antecedente de pronome pessoal), determinação da referência semântica (indicação do valor restritivo ou não restritivo de orações relativas, do tipo de *deixis*), domínio da conexão interfrásica (inter-proposicional ou não)³²;
- apresentam graus de complexidade variáveis, que dependem da complexidade sintática do material de base.

O material linguístico dado aos alunos para ser analisado é apresentado de duas formas:

- (i) ou é integrado no enunciado que dá corpo ao item de avaliação, podendo dispensar os alunos da sua localização no texto de que foi extraído;
- (ii) ou é referenciado no enunciado do item de avaliação através de elementos de localização no texto, que os alunos deverão consultar para localização e análise da unidade em foco (palavra, expressão, oração ou frase).

³² O conhecimento linguístico é fundamental nas competências de leitura e de escrita, como demonstram Costa (1992), Duarte (2002) e Batalha (2018), e. o., com questões como a resolução de anáforas, pontuação e combinação de frases. Contudo, nos itens de avaliação considerados neste estudo, o que estava em foco era o conhecimento metalinguístico dos alunos.



Portanto, ficou provado que às instruções que, à superfície, formulam de modo idêntico a tarefa a realizar pelos alunos não corresponde sempre o mesmo grau de dificuldade, nem são avaliadas as mesmas aprendizagens. Com efeito, “identificar X”, no caso A ou no caso B, varia em função:

- a) de a instrução conter ou não todo o segmento necessário para a análise requerida – por vezes, a análise é possível com a leitura do exemplo apresentado na instrução; outras vezes, a análise implica localização do exemplo no texto e leitura da frase de onde esse exemplo foi extraído;
- b) de a resposta dos alunos ser o resultado de uma ou de várias operações ou procedimentos (um exercício de 2 passos ou um exercício de 4 passos) – por vezes, a análise envolve leitura integral da frase a analisar no texto e subsequente segmentação da frase em unidades menores e, outras vezes, requer apenas atenção ao elemento já segmentado contido na instrução;
- c) do modo de realização do constituinte em foco para, por exemplo, a identificação da função sintática – se for um clítico é uma coisa; se for um GN padrão, é outra;
- d) do número de conceitos gramaticais cujo conhecimento subjaz à instrução e à realização da tarefa – por vezes, o item de avaliação contém termos metalinguísticos (por exemplo, “oração subordinada”, “pronomes relativos”); outras vezes não (quando se usam termos como “expressão”).

Além disso, torna-se claro que a simples leitura do verbo que inicia o enunciado não é, por si só, reveladora do nível de complexidade das operações subjacentes a uma dada atividade. Se recuperarmos o trabalho de Ribeiro et al. (1990) acerca da taxonomia de Bloom³³, deparamos com a problematização relativa às formulações de objetivos de aprendizagem iniciados por verbos como *identifique*, *indique*, *classifique*, *refira*, *transcreva*, nos termos a seguir transcritos:

Por vezes, na leitura de um enunciado de um objectivo de ensino, torna-se difícil discernir se se está perante uma operação de análise ou de simples compreensão. Veja-se, por exemplo, o seguinte objectivo:

- Identifica a ideia principal de um texto dado.

Se o texto for relativamente fácil e acessível, não é necessário proceder a uma desmontagem das partes que o compõem ou estabelecer relações entre elas. A identificação do tema fundamental não requer mais do que a simples compreensão do texto.

Caso este seja complexo, no entanto, a simples leitura do mesmo pode não evidenciar uma ideia sobre as restantes, sendo necessário um estudo mais atento que corresponderá já a uma operação de análise.

Só perante a tarefa específica a realizar é que seria possível determinar o nível de exigência da operação em causa.» (Ribeiro et. al., 1990)

³³ Apesar de Ribeiro et al. (1990) terem por referência a versão de 1956 da taxonomia de Bloom, a reflexão em causa mantém-se no quadro da versão mais recente, que utilizamos no trabalho.



Tendo em conta os resultados obtidos no presente estudo, verifica-se que uma tarefa como “Identifique a função sintática do pronome relativo na frase X.” pressupõe dividir o material nas suas partes constituintes e estabelecer relações entre cada uma dessas partes e das partes com o todo, o que equivale, na taxonomia de Bloom, à categoria da *análise*³⁴, que pertence aos três patamares mais exigentes na referida taxonomia.

6. Conclusão

Neste estudo, concluímos que não só se confirmam os resultados que investigações anteriores, realizadas sobre provas de avaliação externa de outros ciclos de ensino e de outros anos escolares, obtiveram (Rei, 2004; Silva, 2009; Silva & Sousa, 2009; Silva & Silva, 2011; Rio-Torto, 2011; Tapadas, 2016), como também se demonstra a necessidade imperiosa de reforçar a investigação e a produção de materiais orientadores no campo da didática da gramática.

As aprendizagens que levam ao domínio do sistema de concordâncias, inter-relações e combinações em frases de grande complexidade sintática inseridas em contexto são de elevada exigência, envolvem muito conhecimento (no sentido mais amplo do termo) e demoram muito tempo a serem realizadas. Esse trabalho prolonga-se por toda a escolaridade obrigatória, sendo realizado de modo faseado, com início na educação pré-escolar, em etapas que envolvem desenvolvimento da consciência linguística e conhecimento explícito da língua, com domínio progressivo de metalinguagem e de procedimentos de análise específicos. Uma leitura precipitada e simplificada poderá associar a repetição de determinados objetivos de aprendizagem (por exemplo, identificação das funções sintáticas ou classificação de orações) a falta de progressão, a consolidação de aprendizagens (no pressuposto de que não existem aprendizagens novas) ou a idêntico grau de dificuldade (tendo em conta a formulação idêntica). No entanto, a consideração de outros parâmetros de complexificação das atividades, exercícios ou problemas dados aos alunos para aprendizagem mostra, como vimos, que podem estar associados diferentes graus de dificuldade a uma mesma tarefa, podem estar associados conhecimentos novos no mesmo âmbito, podem ser convocados diferentes níveis de consciência linguística e de conhecimento explícito.

Por outro lado, as indicações que constam nos documentos curriculares do ensino do Português por si só não são suficientes para orientações específicas quanto ao nível de aprofundamento e de complexificação do conhecimento (factual, conceptual, procedimental) na abordagem de cada uma das aprendizagens previstas. A explicitação do conhecimento conceptual e procedimental/processual, bem como as características gerais de elementos e estruturas adequadas ao desenvolvimento desse conhecimento é fundamental para que os professores organizem atividades de ensino-aprendizagem da gramática adequadas a cada nível de escolaridade em que os alunos se encontram. Apesar de, por exemplo, estar prevista no currículo explícito da disciplina de Português, em cada um dos níveis de ensino, a identificação do sujeito numa dada frase, o material subjacente a essa análise e as especificações dos contextos frásicos em que ocorre não está claramente definido para cada um dos ciclos de ensino, ficando a sua determinação dependente de cada professor. Claro que existem alguns parâmetros diferenciadores determinados pelos conceitos mencionados nos documentos curriculares ou estabelecidos pela leitura atenta das provas de avaliação externa nacional. Por exemplo, no ensino básico, os alunos desenvolvem a capacidade de analisar concordâncias sintáticas a partir de unidades como a frase simples ou a frase complexa em que existem ligações interfrásicas por coordenação (e alguns casos específicos de subordinação); no ensino secundário, essa capacidade é desenvolvida a partir da análise de estruturas com complexidade sintática de um nível mais desafiante com casos como, por exemplo, ordem marcada de constituintes da frase, diversos níveis de

³⁴ De acordo com Anderson *et al.* (2014), as categorias associadas aos processos cognitivos são 6: “1. Remember; 2. Understand; 3. Apply; 4. Analyze; 5. Evaluate; 6. Create.” (pp.67-68). Neste quadro taxonómico, *Analisar* pressupõe “break material into its constituent parts and determine how the parts relate to one another and to an overall structure or purpose.” (*idem*)



subordinação, grupos nominais complexos, presença de elementos que sugerem ambiguidade (“que” como complementador ou pronome relativo invariável ou conjunção subordinativa consecutiva; “para” como introdutor de oração completiva ou como conjunção subordinativa final ou como preposição, por exemplo). Essas leituras, no entanto, são necessárias, mas não são suficientes. Subsistem áreas não completamente esclarecidas quanto aos elementos que sinalizam a progressiva complexificação e aprofundamento desse conhecimento desejado. Sendo certo que, em provas de avaliação externa (independentemente da tipologia³⁵ e do nível de escolaridade³⁶) ocorrem, por exemplo, itens de avaliação de conhecimento sintático relacionado com análise de funções sintáticas e classificação de orações, em que elemento(s) desta atividade³⁷ reside a sua adequação ao estágio de desenvolvimento/ciclos de ensino dos alunos?

A reflexão didática que este estudo suscita é útil para: (i) uma discussão em torno de estratégias a adotar para uma assimilação didática de trabalhos relacionados com níveis de desempenho (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997; Freitas, Gonçalves & Duarte, 2010) e de instrumentos a construir para calibrar o grau de dificuldade em provas de exame com o mesmo código (por exemplo, entre a 1.^a e a 2.^a fase da prova 639) e para tornar evidente as diferenças entre provas de códigos diferentes (por exemplo, entre as provas com os códigos 92 e 639); (ii) para uma orientação do que deve ser utilizado em aula como material de análise associado a determinadas tarefas metalinguísticas que são aprendizagens essenciais (uma tarefa executada a partir de frases simples, com grupos nominais simples, com os constituintes frásicos em ordem não marcada não prepara os alunos para a sua realização com base em casos diferentes, como vimos). Poderá adicionalmente permitir questionar o modo como é preparada e claramente definida a progressão a ser introduzida entre o ensino secundário e o ensino superior.

Agradecimentos

Agradeço profundamente à Professora Ana Maria Brito os comentários que a leitura atenta de uma versão preliminar deste trabalho suscitou e a reflexão por eles desencadeada. Agradeço ainda à Ana Luísa Costa a parceria e o questionamento contínuo em torno de temas relacionados com a didática da gramática, como a problematização dos procedimentos didáticos no ensino da gramática à luz de diferentes taxonomias educacionais. Agradeço à Ana Martins os comentários a uma versão embrionário do estudo realizado, que me permitiram reequacionar o desenho metodológico.

Referências

- Anderson, L., *et al.* (2014) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's*. Essex: Pearson.
- Barbosa, P. (2013) Subordinação argumental finita. In E. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (Eds.). *Gramática do Português* (Vol. II, Cap. 36, pp. 1821-1897). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, A. M. (2003) Subordinação adverbial. In M. H. M. Mateus *et al.*, *Gramática da língua portuguesa* (Cap. 17, pp. 695-728). Lisboa: Editorial Caminho.
- Brito, A. M., & Duarte, I. (2003) Orações relativas e construções aparentadas. In M. H. M. Mateus *et al.*, *Gramática da língua portuguesa* (Cap. 16, pp. 653-694). Lisboa: Editorial Caminho.

³⁵ Exame final de ciclo, aferição ou teste intermédio.

³⁶ 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário.

³⁷ Neste texto, usamos de modo indiferenciado os termos “atividade”, “tarefa” e “exercício” para referir a tarefa a executar pelos alunos em resposta à solicitação enunciada em cada um dos itens de avaliação.



- Buescu, H., et al. (2014) *Programa e metas curriculares de Português. Ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Costa, A. L. (2010) *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/2216>
- Costa, A. (1992) Leitura: conhecimento linguístico e compreensão. In M. R. Delgado Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, A. Costa, L. Prista e I. Duarte. *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 75-117.
- Costa, J. (2008) Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (org.). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC-ME, pp. 149-165.
- Duarte, I. (2002) Complexidade sintáctica: implicações no ensino da língua materna. In C. Mello, I. Pereira, M. H. Santana, M. J. Carvalho & F. Brito (coords.). *II Jornadas científico-pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina.
- Freitas, M. J.; Gonçalves, A., & Duarte, I. (2010). *Avaliação da consciência linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do Português*. Lisboa: Colibri.
- Lobo, M. (2013) Subordinação adverbial. In E. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (Eds.). *Gramática do Português* (Vol. II, Cap. 38, pp. 1979-2057). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rei, J. Esteves (2004) O ensino da gramática no liceu, através da análise dos exames nacionais, dos anos 30 aos anos 90 do século XX, em Portugal. In Aurora Marco et alii (edit.). *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña: Deputation Provincial de A Coruña, Tomo I, pp. 475-485.
- Rio-Torto, Graça (2011) Avaliação em língua portuguesa nos exames nacionais de 9.º ano. *Miscelânea de Estudos em Homenagem a Maria Manuela Gouveia Delille* (volume 1). Coimbra: Edições Minerva Coimbra. pp. 683-718.
- Silva, António C. da (2009) A natureza e os fins do conhecimento gramatical: análise de provas de exame de Português. *Diacrítica – Ciências da Linguagem*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Letras e Ciências Humanas, N.º 23/1, pp. 171-203.
- Silva, António C. da, & Sousa, José E. (2009) Sobre a avaliação do conhecimento gramatical escolar: um estudo dos exames nacionais de português de 2009. In J. C. Morgado, M. P. Alves, S. S. Pillotto & M. I. Cunha (orgs), *Aprender ao longo da vida – contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação (Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação)*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Universidade do Minho, pp. 3986-3999.
- Silva, António C. da, & Silva, Ana Paula (2011) A avaliação do conhecimento gramatical “oficial”: estudo dos exames nacionais de Português de 2010. *Atas do 2.º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação*. Universidade do Minho | Instituto de Educação, pp. 1352-1364.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tapadas, Paulo Jorge & Reis-Jorge, José (2009) Representações e expectativas de professores e alunos quanto ao processo de avaliação sumativa externa de Língua Portuguesa no 9.º ano. *Palavras*, Lisboa: Associação de Professores de Português, N.º 35, pp. 15-30.
- Vernet, Fabienne (2008) *Enseigner la grammaire au cycle 2*. Accompagnement des programmes 2008. Disponível em <https://player.slideplayer.fr/41/11179033/#>
- Vernet, Fabienne (2010) *Enseigner la grammaire au cycle 3*. Disponível em <https://slideplayer.fr/slide/464802/http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin2/spip.php?article624>

