

Graça Rio-Torto
Universidade de Coimbra

Avaliação em Língua Portuguesa nos exames nacionais de 9.º ano

0. Objecto e objectivos

Pretende-se neste texto reflectir sobre a avaliação levada a cabo em Língua Portuguesa no termo do Ensino Básico (9.º Ano), nas provas nacionais elaboradas pelo GAVE. Para tal, procede-se à análise comparativa entre as provas de 2006 (exame nacional) e de 2003 (prova nacional de aferição), análise que permite registar uma evolução qualitativa assinalável entre ambas.

Em concreto, são objecto de reflexão crítica (i) a arquitectura das provas de Língua Portuguesa de 9.º Ano, (ii) as competências que avaliam, (iii) o modo como o fazem, e sugerem-se alternativas relativamente aos aspectos menos positivos que elas apresentam, no sentido de as tornar menos basilares e em alguns aspectos até por vezes minorizantes das capacidades intelectuais e cognitivas dos alunos de 9.º ano que têm o português como língua materna.

Apesar de distanciadas no tempo, tomaremos como referência as provas de 2003 e de 2006 por terem uma estrutura idêntica e a elas presidirem uma concepção e uma filosofia similares. Todavia, a prova do ano lectivo 2005-2006 apresenta-se como uma prova mais amadurecida e exigente, a alguns níveis, face às anteriores, ainda que em alguns aspectos continue a apresentar questões desajustadas para o nível de ensino em causa, e algumas falhas técnicas. Saliente-se que em 2003 a prova de 9.º ano era uma prova nacional de aferição, ao passo que a prova de 2006 é já intitulada “Prova de exame nacional de Língua Portuguesa”.

Começarei por expor as características globais das provas, determinadas a nível ministerial (1), para de seguida analisar comparativamente cada uma das secções das mesmas (2-3).

1. Arquitectura da prova e metodologias de aferição

Em ambos os casos (2003 e 2006), a prova apresenta uma estrutura tripartida, e tem por objectivos avaliar, nas palavras preambulares das mesmas:

- (i) a compreensão da leitura (Grupo I);
- (ii) o conhecimento explícito da língua (Grupo II);
- (iii) a expressão (compositiva) escrita (Grupo III).

A avaliação de (i) e de (ii) é objecto de grupos de perguntas específicos, que configuram as duas primeiras partes da prova (Grupos I e II, respectivamente). É de louvar a explicitação, no texto de 2006, de que o domínio da expressão escrita é avaliado transversalmente em todas as questões formuladas ao longo da prova.

Embora a última parte desta (Grupo III) tenha por objecto mais específico aferir a capacidade de produção textual, já em diversas questões do Grupo I tem o docente possibilidade de avaliar, de forma relativamente consistente, a capacidade de exposição, de argumentação, de verbalização discursiva do aluno.

No Grupo I, que vale 50 pontos, apresentam-se textos, que podem ser de natureza tipológica diversa, a partir dos quais se avalia a compreensão da leitura e a respectiva verbalização. No ano de 2006 a prova abre com um texto de quatro estrofes de David Mourão Ferreira, intitulado “Escada sem corrimão”. Em 2003, a prova abria com um texto de 48 linhas, “O anel de Contrabando”, de José Rodrigues Miguéis.

De acordo com as palavras do texto informativo n.º 1/06, de 18.01.06, sobre a Prova de Exame Nacional de Língua Portuguesa 2006 do 3.º Ciclo (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro), na primeira parte da prova “Os examinandos respondem a conjuntos de itens de resposta fechada (resposta curta, complemento, verdadeiro/falso, associação, ordenação, escolha múltipla e transformação) e itens de resposta aberta orientada”.

De acordo com este mesmo texto legal, os tipos de questões formuladas e as competências que visam avaliar são:

- a) reconhecer e explicitar o sentido global dos textos, os modos de organização da informação veiculada (implícita e/ou explicitamente) e as relações representadas no texto a diversos níveis (sintáctico, semântico-lexical, pragmático);
- b) detectar e reutilizar a informação veiculada pelos textos;
- c) formular juízos de valor.

O Grupo II, que vale 20 pontos,

incide sobre aspectos da estrutura e do funcionamento da língua (questões fonéticas e/ou lexicais e/ou morfológicas e/ou sintácticas). Pretende-se avaliar o conhecimento sistematizado de aspectos da estrutura da língua e a capacidade de reflexão sobre o uso dessas estruturas.

Os examinandos respondem a um conjunto de itens de resposta fechada (resposta curta, complemento, verdadeiro/falso, associação, escolha múltipla e transformação). (*ibid.*)

O Grupo III, que vale 30 pontos, é uma

proposta de produção de texto escrito, induzida por um item de composição orientada, com uma extensão de 140 a 240 palavras. Pretende-se avaliar o desempenho na expressão escrita, tendo em conta a adequação do texto à função e ao destinatário e a correcção nos planos lexical, morfológico, sintáctico e ortográfico. (*ibid.*)

2. Análise das provas

2.1. Prova de aferição de 9.º ano de Língua Portuguesa. 2003

A prova de aferição de 9.º ano de Língua Portuguesa de 2003 tem (como também as dos anos subsequentes) uma estrutura tripartida, ainda que formalmente se apresentem repartidas por duas grandes partes, correspondentes aos intervalos de tempo (50 minutos cada) em que a sua realização se efectua: uma primeira parte em que se pretende avaliar a compreensão de dois tipos de textos de natureza diversa, mas tematicamente correlacionados – um de natureza literária (TEXTO A: questões 1-9) e um de natureza informativa (TEXTO B: questões 10-12) –, e que ainda compreende uma secção que visa avaliar o “funcionamento da língua” (questões 13-20); e uma segunda parte, também de 50 minutos, em que se avalia a produção escrita compositiva, ou mais precisamente, a capacidade de produção textual dos alunos.

Na primeira parte da prova apresenta-se ao aluno um texto literário, “O anel de contrabando”, extraído de *Gente da terceira classe* de José Rodrigues Miguéis. Propõe-se a sua leitura e apresentam-se cinco perguntas de interpretação em formato de escolha múltipla, com quatro opções cada, modalidade que justamente tem merecido os mais negativos reparos.

Algumas, como as perguntas 3 e 5, implicam processos de compreensão de baixo custo cognitivo, que envolvem um processamento linear, quase automático, isto é, escassamente analítico, não crítico, não inferencial, da informação fornecida (Bialystok/Ryan, 1985; Clark, 1969; Lencastre, 2003).

Com efeito, a informação solicitada na pergunta 3,

- A partir da informação do texto, o leitor pode afirmar que a pedra do anel tem um valor
- elevado.
 - insignificante.
 - razoável.
 - desconhecido.

já está contida no próprio título do texto, que assim deixa linearmente entrever a resposta.

Na pergunta 5 indaga-se o seguinte:

- A metáfora “enxurro de gente que passava” significa que
- as pessoas que passavam faziam grande alarido.
 - muita gente escorregava por causa da lama.
 - as pessoas eram muitas e caminhavam apressadas.
 - a multidão que passava tinha um ar desvairado.

Ora, apesar de se tratar da interpretação não literal, mas metafórica, de *enxurro de gente*, só a presunção de que o examinando desconhece o significado de *enxurro*, facilmente correlacionável com *enxurrada*, pode explicar tal pergunta.

Outras perguntas (por exemplo 2, 4) implicam um processamento mais oneroso sob o ponto de vista cognitivo, porquanto (i) envolvem processos de extracção de

semantismos mais precisos e rigorosos, que se encontram combinados de forma por vezes disjunta nas opções de escolha múltipla, (ii) mobilizam mecanismos de inferência e de dedução ou (iii) de interpretação das atitudes e da psicologia dos actantes textuais.

Em quaisquer dos casos, nas cinco primeiras questões da prova, uma vez que o aluno apenas é chamado a assinalar com um **x** a opção interpretativa que se lhe afigura mais adequada, sem que lhe seja pedida uma justificação da opção tomada, fica o docente impedido de avaliar até que ponto o examinando fez uma opção consciente ou aleatória, ou seja, fica sem saber em que medida houve ou não cabal compreensão dos sentidos do texto, ou das interpretações pessoais que deles cada um terá feito (Clark, 1969; Lencastre, 2003).

Pena é que as questões em que se permite uma certa abertura expositiva (em três linhas de texto) se limitem a inquirir o óbvio e explícito no texto, como os “traços que caracterizem fisicamente o vendedor” (questão 6) ou, pior ainda, que se solicite, como na questão 7, que se transcreva do texto uma frase ou expressão ilustrativa da atitude de desprezo, de curiosidade/interesse por parte do narrador. Deveria ser desnecessário denunciar que a transcrição/reprodução de excertos textuais é uma actividade demasiado basilar para ser objecto de aferição no termo do ensino básico, de nove anos de escolaridade.

Até na questão 8 que, embora de forma muito mitigada (em oito linhas), dá azo à expressão da posição/opinião do aluno relativamente a dois tipos de argumentos – aliás explicitamente propostos no texto do enunciado –, e que são explicativos do comportamento do narrador, até nesta questão, dizia, se solicita que a opinião formulada se esteie em “duas frases do texto”.

Além do mais, em vez de uma pergunta de resposta tão condicionada às duas opiniões explicitadas, seria desejável que estas fossem apenas sugeridas, ou deixadas à ponderação do aluno, aferindo-se assim do nível de compreensão, de interpretação e de opinião pessoal do mesmo em relação ao narrado (Duarte, 2002). Para além de condicionar fortemente o aluno explicitando dois argumentos divergentes que se pretende sejam apoiados/contestados (“Penso que o narrador não despede logo o vendedor importuno, porque, no fundo, tem receio de perder um bom negócio” *vs.* “A mim parece-me que o interesse do narrador é apenas literário: o vendedor surge-lhe como fonte de inspiração para os seus contos”), é o aluno obrigado a tomar posição sobre uma destas duas opiniões, sendo-lhe vedada outra alternativa, que um texto em suspenso (“Penso que o narrador não despede logo o vendedor importuno, porque, no fundo ...”) permitiria colmatar.

Sublinhe-se que os autores da Prova, receando dificuldades de compreensão com base na falta de domínio sobre a descodificação do vocabulário, facultam uma lista descritiva da significação de algumas unidades lexicais, como *alijar*, *corja*, *desdém*, *doca*, *hipertensão*, *lapidado*, *leigo*, *senso histriónico*.

Em todo o caso, não sendo solicitadas explicações ou justificações das opções seleccionadas com um **x**, nunca saberemos até que ponto o aluno possui a capacidade de leitura e de compreensão do texto em todas as suas dimensões, seja no que diz respeito ao reconhecimento, apreensão e extração de sentidos não explícitos e de correlacionamento destes em vista à compreensão global do texto lido, para não falar

da construção de sentidos através da activação da memória, de saberes partilhados, do recurso a capacidades inferenciais de dedução (Clark, 1969).

A questão 9 envolve reescrita de um parágrafo do texto “de modo a que o narrador passe de participante a não participante”.

Estão totalmente ausentes questões que se prendam com um dos objectivos preconizados de avaliação, como seja o de aferir o conhecimento que o aluno tem do modo de organização do texto, da sua progressão temática, dos tipos de relações de sentido entre os seus diferentes momentos estruturantes.

Diga-se, em abono da verdade, que em anos subsequentes as preocupações com estes aspectos já foram incorporadas nos enunciados das provas, o que traduz uma melhoria clara na concepção destas.

As questões de compreensão (10-12) formuladas aos conteúdos do TEXTO B, um texto técnico-informativo sobre “Diamante e grafite”, retirado de uma enciclopédia juvenil, implicam apenas, por via de regra, interpretação do literal, dado o teor objectivo e unívoco dos conteúdos envolvidos. Mais uma razão a justificar que, ao menos, nas perguntas de escolha múltipla de interpretação mais linear, se solicitasse uma breve justificação pessoal da opção tomada. E digo pessoal, porque, recorde, na prova em análise ainda se pede aos alunos que respondam fundamentando ou, pior ainda, retomando as palavras do texto (7. “Comprova cada uma dessas atitudes do narrador com um frase ou expressão transcrita do texto”), o que em nada abona em favor da capacidade de expressão autónoma dos jovens examinandos, geralmente de uma fase etária de tanta criatividade e de afirmação individual a todos os níveis, inclusivamente o comunicativo.

As respostas que envolvem a activação de estratégias inferenciais merecem, *a fortiori*, uma justificação pessoal do aluno, que não é solicitada, limitando-se-lhe assim a oportunidade de formular uma opinião sobre qualquer um dos pontos de interpretação em jogo.

A interpretação do TEXTO B, sobre as características e utilizações do diamante e da grafite, não deveria representar qualquer dificuldade para um aluno deste nível de escolaridade, porquanto basta ler e reproduzir as palavras do texto para responder a questões de conteúdo tão objectivo quanto a 10 (“Indica a característica comum ao diamante e à grafite”) e a 11 (“Refere todas as utilizações da grafite mencionadas no texto”).

Com tal formulação e facilidade, o aluno não tem de “detectar e reutilizar a informação veiculada pelos textos”, como se preconiza no texto legal que estabelece os objectivos da prova, mas antes detectar e copiar as informações explícitas do texto, tarefa que os alunos são chamados a executar desde o quarto ano de escolaridade. É seguramente por se tratar de uma parte da prova tão simples, em que se visa conhecer uma competência tão basilar, que é nela que os resultados obtidos atingem percentagens de sucesso menos negativas.

Já a questão 12 se reveste de um grau de complexidade acrescido, pois que envolve um exercício de intertextualidade, de utilização da informação acabada de recolher relativamente às características do diamante, de recuperação da informação contida no TEXTO A sobre este tipo de pedra preciosa, de extracção da informação relevante

para posterior mobilização intertextual. Nesta questão o aluno é chamado a argumentar em favor do facto de o vendedor de um falso anel de diamante conhecer, pelo menos, duas das características prototípicas deste tipo de pedra preciosa, o que implica intersecção de informações mais ou menos explícitas em dois textos. Infelizmente, porque não temos acesso aos resultados das respostas singulativamente consideradas, desconhece-se qual o grau de (in)sucesso nas que envolvem processamento inferencial e ou intertextual.

Não se vislumbra na prova em análise nenhuma questão em que se possa aferir o conhecimento do aluno sobre “os modos de organização da informação veiculada (...)” no texto, o que seria fundamental apurar, quando se intenta avaliar a capacidade de compreensão não apenas dos conteúdos, mas também do seu modo de organização textual (Fonseca, 1994).

As perguntas sobre o funcionamento da língua (13-20), pelo manifesto primarismo de algumas, reflectem uma total demissão por parte do examinador em avaliar de forma rigorosa e criteriosa as capacidades metalinguísticas dos alunos (Sim-Sim, 1997).

Em 13.1. solicita-se que se ordenem alfabeticamente dez palavras iniciadas por /d/, o que é totalmente desajustado para este nível de ensino. Em 13.2 pede-se que se transcrevam todas as palavras agudas, conhecimento que não deveria ser objecto de avaliação no 9.º ano de escolaridade, uma vez que se trata de matéria básica de primeiro ciclo e, como em muitos outros sectores do conhecimento sobre a gramática da língua, redundantemente retomada no temário do 2.º Ciclo.

Em 14. solicita-se que se assinale a classe derivacional de quatro palavras (*vidraça, vidraceiro, envidraçar, vidrinho*), sem que seja pedida qualquer justificação, através por exemplo de identificação dos sufixos, dos prefixos e das bases nelas presentes.

O exercício 15. envolve matérias também exploradas no primeiro ciclo, como seja o reconhecimento de aumentativos, através da sinalização com um **x** dos presentes no *corpus* de 10 nomes elencados, não se solicitando a explicitação dos sufixos envolvidos, ou a justificação, por exemplo da razão de não serem considerados aumentativos os nomes *ladraão* ou *azeitona*.

Em 16. solicita-se a classe gramatical (verbo, nome, adjetivo) da palavra sublinhada, mas as denominações metalinguísticas são fornecidas aos alunos, a fim de que estes façam corresponder a cada item a classe gramatical em causa. Fica por saber qual a razão pela qual a equipa que elabora estes testes se vê na necessidade de fornecer ao examinando as classes metalinguísticas a reconhecer, uma vez que o domínio explícito destas é matéria que se pretende da competência e do conhecimento dos alunos.

Em 17. repete-se a mesma estratégia de desvinculação do aluno do conhecimento explícito e activo da metalinguagem relativo às funções sintácticas, pois estas são facultadas ao aluno (SU, CD, CI) por forma a que, uma vez mais, ele faça corresponder a um número uma letra indicativa da função sintáctica.

Importa dizer que a estrutura frásica em jogo era “Eu perguntei-lhe o preço da jóia e comprei-a imediatamente”, e as funções sintácticas diziam apenas respeito aos pronomes sublinhados, sendo de grau de dificuldade muito diminuto para este nível de ensino, uma vez que estão em jogo as funções sintácticas básicas de Sujeito (*eu*), de Complemento Directo (*a*) e de Complemento Indirecto (*lhe*).

Trata-se de questões elementares demais e formuladas em termos excessivamente facilitistas para figurarem em provas de fim de escolaridade básica, sob pena de minorarem os nossos alunos que, desde o fim do primeiro ciclo, trabalham estas matérias. O razoável seria que se questionassem os alunos sobre quais as funções sintácticas desempenhadas pelas palavras sublinhadas, justificando as respostas dadas. Não se julgue, contudo, que se trata de matéria em que os alunos tenham sucesso folgado, mesmo com as facilidades concedidas!

Os resultados percentuais divulgados em 2004 são profundamente negativos nesta matéria, já que 35% tem zero neste âmbito e 19% não responde. Face a tais resultados, somos forçados a concluir que 54% dos nossos alunos não dominam conceptualmente as classes metalinguísticas da gramática básica, o que é certamente um ponto negro do nosso sistema de ensino da gramática.

A Parte II, com a duração de 50 minutos, avalia a capacidade de organização textual do aluno, propondo-se-lhe que desenvolva um texto, de 140-240 palavras, em que exponha o seu ponto de vista sobre “a necessidade de defender a natureza e sobre as formas de o fazer”. Curiosamente, sendo os resultados globais tendencialmente medíocres no que diz respeito à compreensão, à redacção e ao conhecimento da língua, já no que diz respeito a este Grupo, de escrita compositiva, os resultados são diametralmente opostos, porquanto, de acordo com os dados abaixo explicitados, só 17% revelam pontuações negativas, sejam 8% de zero valores, sejam 9% de quem não executou o exercício. A que se deverá tal disparidade de resultados? Observemo-los em 2.2., para intentarmos explicar.

2.2. Resultados das Provas de Aferição de Língua Portuguesa do 3.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação relativos às provas de aferição de Língua Portuguesa extraídos em 2004 de <http://www.dgicd.min.-edu.pt/>, são os seguintes os valores percentuais dos diferentes níveis de desempenho dos alunos nas diferentes capacidades em avaliação:

Níveis de desempenho	Compreensão da leitura e expressão escrita	Conhecimento explícito da língua	Expressão escrita compositiva	GLOBAL
Máximo	44%	26%	19%	31%
Intermédio	13%	20%	66%	33%
Zero	36%	35%	6%	25%
Não responde	7%	19%	9%	11%

Em primeiro lugar deve salientar-se o facto de que não deveriam ter sido incluídas no mesmo plano avaliativo duas capacidades tão diferenciadas como (i) a compreensão da leitura e (ii) a expressão escrita, até porque esta deve ser objecto de avaliação ao

longo de toda a prova. Em todo o caso, na 1ª Parte da Prova de 2003, e similarmente na de 2004, 5 das perguntas dirigidas à compreensão são de escolha múltipla, em que a resposta era dada por um **x**, não havendo portanto lugar a qualquer manifestação de expressão verbal, mas mera compreensão do texto lido. Já as restantes sete questões permitiam avaliar quer a compreensão, quer a capacidade de expressão escrita de cada aluno, pelo que deveriam ter sido objecto de um tratamento estatístico próprio que diferenciasses estas competências das de compreensão expressas por um sinal numa quadrícula.

Outra das opções discutíveis, mas certamente não indutoras de uma seriação mais fina dos níveis de proficiência dos alunos avaliados, é a opção pelos quatro níveis de desempenho: (i) máximo, (ii), intermédio, (iii) zero, (iv) não responde. Pelo menos, haveria que considerar um nível do satisfatório e do insatisfatório entre o máximo e o zero, até porque a escala de avaliação à disposição dos correctores tem sete níveis, de A a G.

Preocupantes são, no conjunto de “Compreensão da leitura”, os 43% que compreendem 36% classificados com “zero” e 7% de “não responde”, o que significa que quase metade do universo discente avaliado está aquém do limiar mínimo de compreensão em Língua Portuguesa exigível e expectável no termo do Ensino Básico em Portugal.

Tão ou mais preocupante é o nível de 54% igualmente negativo, de “zero” e de “não responde” no que toca ao “Conhecimento explícito da língua”. Neste âmbito o desempenho negativo é tanto mais gravoso quanto, em 2003, das questões 13 a 20, só em duas perguntas e meia (18, 20 e 13.2.) o aluno é chamado a utilizar de forma pró-activa os seus conhecimentos metalinguísticos (i) para reconhecer tacitamente as preposições e locuções prepositivas a fim de as inserir em espaços em branco, e (ii) para flexionar de forma coerente e coesa os tempos e modos verbais de cinco verbos, preenchendo os espaços em branco num texto tematicamente correlacionado com o texto de José Rodrigues Miguéis dado a analisar na abertura da Prova.

São muitas as perplexidades que se colocam face aos resultados globais apurados no GRUPO III, em que 66% dos alunos tem um nível intermédio de proficiência e 19% um nível máximo em expressão escrita compositiva. Como ao longo da prova de 2004, também dominada por perguntas de escolha múltipla e de cruces, que apenas proporcionam ausência de expressão, são escassas (não mais de quatro) as perguntas que permitem avaliar a capacidade de expressão escrita dos alunos, seria imperioso conhecer os resultados da avaliação destas questões para os comparar com os do GRUPO III.

Estranha-se que alunos que revelam um desempenho tão mau em compreensão (45% negativo) e em funcionamento da língua (54% negativo) sejam tão bons em expressão escrita, a ponto de termos 85% de resultados positivos e apenas 15% de resultados negativos. Como é possível então que a generalidade dos docentes, dos pais e dos empregadores verifiquem que muitos dos alunos portugueses escrevem mal e não sabem redigir textos coesos (Barbeiro, 1999; Fonseca, 1994).

Existe um desfazamento entre os objectivos avaliativos explicitados nos textos preambulares deste Grupo (“Pretende-se avaliar o desempenho na expressão escrita, tendo em conta a adequação do texto à função e ao destinatário e a correcção nos

planos lexical, morfológico, sintáctico e ortográfico”) e os parâmetros explicitados nas grelhas de avaliação, que envolvem não apenas (i) respeito pelo tema e pela tipologia textual, mas também (ii) coerência e pertinência da informação, (iii) níveis de articulação dos momentos do texto, (iv) domínio dos mecanismos de coesão textual, (v) domínio da sintaxe e da ortografia da língua, (vi) utilização de um repertório lexical rico, variado, pertinente e expressivo. Teremos nós apenas 15% de alunos que não correspondem a estes níveis de proficiência linguística e discursiva?

3. Exame Nacional de Língua Portuguesa de 2006 do 3.º Ciclo do Ensino Básico

Esta prova apresenta uma estrutura tripartida, em que o Grupo I se destina a avaliar a compreensão de dois textos (perguntas 1-12), o Grupo II visa o funcionamento da língua (perguntas 1-5) e o Grupo III compreende a produção de um texto, em obediência a um género e a uma temática pré-definidas. O Grupo I vale 50 pontos, o Grupo II vale 20 pontos e o Grupo III vale 30 pontos.

Como acima se disse, em 2006 a prova abre com um texto de quatro estrofes de David Mourão-Ferreira, intitulado “Escada sem corrimão”.

Grandes são as alterações introduzidas desde logo no modo como são elaboradas as questões relativas à compreensão do texto literário, a meu ver tão acertadamente seleccionado. Trata-se de um texto curto, de temática ajustada ao público a que se destina, porque está em sintonia com as preocupações existenciais dos jovens que se apresentam a estes exames de 9.º ano.

As perguntas de interpretação do texto, seja do que nele é literal e explícito, seja do que nele se encontra implícito, são acessíveis, até porque muito dirigidas, mas são notórias as preocupações dos autores da prova em solicitar que se justifique a escolha efectuada (questão 1), que se explique “de que modo os versos *Os degraus, quanto mais altos, / mais estragados estão* podem caracterizar o ciclo de vida de um ser humano” (questão 3), que se exponha o modo como se pode interpretar tal ou tal excerto (questões 2 e 4).

Para as respostas a estas questões dispõe o aluno de quatro a sete linhas, o que é aceitável e permite quer ao examinando, quer ao avaliador, ter meios de verbalização e de avaliação, respectivamente.

Estamos perante um salto qualitativo de louvar, tanto mais quanto se abandonou nesta fase da prova a pergunta de escolha múltipla, totalmente desajustada para o teor de competências em avaliação, e para o nível de ensino em causa. Ainda neste conjunto, e valendo sete pontos, é proposta uma quinta questão de grau de complexidade acrescido, pois implica a redacção de um texto de opinião, argumentativo, em que o aluno justifica, em função da sua leitura do poema de Mourão-Ferreira, em qual de duas antologias de poesia (*Poesia com enigmas* vs *Poesia sobre o tempo*) publicaria “Escada sem corrimão”.

Em todo o caso, falta uma questão sobre a estrutura e sobre a organização temática do poema, de molde a que o avaliador possa ter acesso à representação mental e estritamente pessoal que o aluno faz do que está explícito no texto e das informações

que dele extrai por inferência e/ou que nele estão implícitas. A ausência de um espaço *ad hoc* para estes itens veda o acesso por parte do professor a esse conhecimento.

Segue-se um texto intitulado “O lado menos doce do chocolate”, retirado da revista *Proteste*, e em relação a ele são propostas 5 questões de escolha múltipla (questões 6-10), com quatro opções cada, que envolvem essencialmente interpretação literal, mas também extracção criteriosa da informação sob escopo, o que equivale a grande rigor na selecção de algumas das respostas menos lineares e transparentes.

A questão 11 (“Qual a matéria-prima referida no texto?”) envolve a activação de inferências relativamente elementares, e uma vez mais, na questão 12, pede-se que se redija um pequeno texto, de sete linhas, em que se recomende, “justificando, uma medida que possa diminuir um dos danos causados pela acção da indústria do cacau”. Trata-se de mais outra ocasião (que vale 5 pontos) em que o avaliador tem a possibilidade de aferir a capacidade expositiva e discursiva do aluno, o que é positivo, tanto mais que em provas anteriores essas ocasiões eram bem mais escassas e menos diversificadas genotextualmente.

As questões relativas ao funcionamento da língua continuam a merecer alguma reserva, pelo que de seguida se expõe.

Na questão 1. pede-se que o aluno agrupe as palavras *médico*, *Lisboa*, *quieto*, *luminosidade*, *farnel*, *hóspede*, *refeição*, *antónimo*, *animal* de acordo com a posição da sílaba tónica, sendo fornecidas as classes metalinguísticas (agudas, graves, esdrúxulas) que, de tão básicas, se julgaria já não terem lugar numa prova final da Escolaridade Básica.

Pelo menos, em alternativa mais consentânea com o nível de escolaridade em causa, poder-se-ia perguntar como se caracterizam, quanto à posição da sílaba tónica, as palavras mencionadas, sem facultar as respectivas denominações metalinguísticas.

A questão 2 tem por objectivo classificar, como transitivos ou intransitivos, os verbos sublinhados na frase *No final da aula, a Camila arrumou a mochila; depois, enquanto lançava, trocou apontamentos com uma colega e foi estudar*, transcrevendo-os para a coluna respectiva de um quadro bissegmentado.

Em *arrumar a mochila* e *trocar apontamentos*, os verbos são claramente transitivos, como se depreende até pela presença explícita do complemento directo.

Mas *estudar* também implica um objecto afectado, do mesmo modo que *lançar* também incorpora na sua própria semântica o objecto consumido. Ora, sendo sabido que a estrutura argumental de um verbo não depende da explicitação ou não dos seus argumentos, os verbos *lançar* e *estudar*, aqui usados intransitivamente, não são os melhores exemplares para verbos intransitivos. *Descansar*, *sorrir*, *passar*, seriam exemplares menos susceptíveis de duplas interpretações, mormente para os alunos com um conhecimento explícito da língua mais apurado.

Uma frase alternativa seria: *No final da aula, a Camila arrumou a mochila; depois, enquanto descansava, trocou apontamentos com uma colega e foram passar um pouco*.

Sublinho a questão 4 como uma questão bem formulada, inovadora em relação às de anos precedentes, requerendo um conhecimento criterioso das classes nominal e adjectival, e ainda o reconhecimento inequívoco do uso adjectival e nominal de uma mesma peça lexical, como *combatente*. De aplaudir também o recurso e o apelo aos conhecimentos adquiridos por via da consulta de um dicionário.

Transcrevo-a para que se veja de que modo foi formulada, e bem assim o grau de dificuldade de que se revestem algumas das questões de verdadeiro/falso que a completam, pois envolvem um constante cruzamento de informações relativamente ao uso adjectival e nominal de *combatente*, e bem assim às diferentes significações que a cada um destes usos correspondem:

4. Lê, atentamente, o seguinte verbete de dicionário relativo à palavra *combatente*:

combatente *adj.* 2 *gén.* *subst.* 2 *gén.* (de *combater*+ *-nte*) **1** que ou o que combate ou que está preparado para o fazer **2** que ou o que procura a vitória em exercício, jogo ou disputa acalorada • *subst.* 2 *gén.* **3** soldado, militar, guerreiro **4** militar que porta uniforme ou insígnia característica. • como *adj.* 2 *gén.*: ver sinonímia de *agressivo*; como *subst.* 2 *gén.*: ver sinonímia de *guerreiro*.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Lisboa, Círculo de Leitores, 2002 (adaptado)

Tendo em conta a informação do verbete de dicionário, assinala com um **X**, na coluna respectiva, as afirmações verdadeiras (**V**) e as afirmações falsas (**F**).

Afirmações	V	F
A palavra <i>combatente</i> pode ocorrer em contexto com a categoria gramatical de nome.		
<i>Combatente</i> é um adjectivo uniforme.		
<i>Combatente</i> é uma palavra derivada por sufinação.		
<i>Agressivo</i> pode ser um sinónimo do nome <i>combatente</i> .		
As expressões “o que combate ou que está preparado para o fazer” correspondem a um significado do nome <i>combatente</i> .		
“Soldado, militar, guerreiro” são sinónimos do adjectivo <i>combatente</i> .		

A questão 5 merece algumas reservas da nossa parte, porquanto algumas das palavras escolhidas e as soluções para elas apontadas como acertadas enfermam de alguns desajustes.

Reproduz-se a questão, para que melhor se compreendam as reservas.

5. Lê, com atenção, as palavras que formam os seguintes grupos:

A	B	C
pontapé couve-flor malmequer	felizmente chuviscar sozinho	refazer desmontar insuportável

Em que grupo, **A**, **B** ou **C**, integrarias as palavras seguintes, de forma a respeitares a coerência dos mesmos grupos, quanto ao processo de formação de palavras? Escreve a letra que identifica esse grupo.

a) vidraceiro	Grupo _____
b) deformação	Grupo _____
c) bancarrota	Grupo _____
d) saca-rolhas	Grupo _____
f) adormecer	Grupo _____

Os produtos do conjunto A são compostos, os do conjunto B são derivados por sufixação e os do conjunto C são prefixados. Os problemas colocam-se em relação a *deformação* e a *adormecer*.

Deformação e *adormecer* têm origem latina, pelo que seria desejável que se recorresse a palavras cuja formação histórica não pudesse interferir com a sua interpretação sincrónica. Mas no caso de se pretender que o aluno não conhece a história destas palavras, e atende apenas à interpretação composicional que delas faz no presente momento histórico, então, as soluções apontadas na grelhas de resolução não são as únicas possíveis e, em algum caso, as mais ajustadas.

(i) *deformação* pode ser encarada não, como se sugere na grelha de correcção, como uma palavra prefixada a partir de *formação*, mas como um nome deverbal, que tem por base o tema verbal de *deformar* (*deformar* daria origem a *deformação*, como *formar* a *formação*, *fundar* a *fundação*).

(ii) *adormecer* não é, como se sugere na grelha de correcção, um verbo formado por prefixação, mas, na medida em que apresenta um segmento sufixal *-ec-* (*-ecer*), poderia também ser encarado por alunos mais diferenciados como um verbo portador de um cicunfixo, *a...ec*, que se agregaria em bloco ao radical *dorm*, dando origem ao verbo *adormecer*. A aceitar que se trata de um verbo prefixado, também teria que se aceitar que se trata de um verbo portador de um sufixo, logo passível de ser incluído no grupo B. Para obter um verbo inequivocamente prefixado, melhor seria optar por *alongar*, *retirar*, *inculpar*, *desdizer*, ou por adjectivos do tipo *informal*, *disforme*.

Finalmente, o Grupo III, que visa avaliar competências de escrita, a vários níveis (respeito pelo tema e pelo tipo de texto requerido, coerência e relevância da informação carreada, articulação interna e mecanismos de coesão do texto produzido, com respeito das regras de funcionamento da língua aos vários níveis, consistia este ano na redacção de uma carta, dirigido ao Director-Geral da UNESCO, em que se pretende que o aluno exponha a situação de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que não beneficie do direito à Educação, e em que simultaneamente o aluno expresse a sua opinião sobre tal situação.

Com tais requisitos tão explícitos, somos de opinião de que uma carta formal, simultaneamente expositiva e opinativa, se revela perfeitamente adequada, quer sob o ponto de vista temático, quer no que concerne ao respeito pelos conteúdos programáticos de 9.º ano.

4. Em síntese, apraz registar o salto qualitativo que as provas de 2006 representam face às anteriores, aqui prototipicamente representadas pela de 2003, quer pelo abandono de perguntas de escolha múltipla em zonas de compreensão não apenas do literal, mas também do figural e do implícito, e sua substituição por perguntas de resposta orientada, porque tematicamente circunscrita, mas simultaneamente aberta e requerendo forçosamente a justificação pessoal e/ou a explicação do respondente. É bom regressar às boas práticas de conceder ao aluno espaço, sob a forma de 4 a 7 linhas que ele possa preencher, exercitando o seu poder de síntese, mas também explicitando a interpretação que faz do que lê, e bem assim a sua opinião pessoal sobre os fundamentos das suas interpretações.

De salientar também o apuramento conseguido nas perguntas de escolha múltipla agora circunscritas à interpretação de textos informativos e/ou de conteúdo mais objectivo, o que está em maior conformidade com a natureza destes.

De uma forma geral, a prova deste 2006 revela-se bem mais equilibrada que as anteriores na distribuição e no peso relativo das perguntas literais e de perguntas inferenciais. As perguntas do primeiro tipo, porque envolvem a identificação e a reprodução de informações contidas no enunciado sem exigir qualquer tipo de envolvimento do leitor com o sentido construível a partir da sua interacção interpretativa com o texto, distribuem-se pelos diferentes grupos da prova, mas são pontuadas com um valor mais diminuto. As perguntas do segundo tipo, que envolvem a correlação, por parte do leitor, das informações veiculadas pelo texto e o conhecimento/a representação do mundo que aquele tem, ou seja, porque implicam um nível de processamento de informação mais complexo e interactivo, são valorizadas de forma majorada, já que representam valor acrescido em termos de compreensão e de verbalização desta.

A secção menos conseguida das provas continua a ser a que diz respeito ao funcionamento da língua, (i) por incidir sobre alguns aspectos demasiado basilares, por facultar as classes metalinguísticas que deveriam ser os alunos a conhecer explicitamente e a verbalizar, (ii) por ser mais classificatória (verbos transitivos *vs* intransitivos, palavras sufixadas, prefixadas, compostas) do que explicativa, (iii) por apresentar modelos de resolução de exercícios de V/F sem solicitar justificações, (iv) por não questionar aspectos da sintaxe da frase e do texto, ficando-se predominantemente pela palavra descontextualizada, logo isoladamente considerada, (v) por não utilizar os textos anteriormente analisados em prova como objecto de análise, ao nível frásico, interfrásico, discursivo, (vi) por não cumprir um dos desideratos programáticos do ensino de língua, que consiste em explicitar de que modo as estruturas linguísticas estão ao serviço da organização temática, da coerência e da coesão dos textos sob escopo.

Bibliografia citada

- Barbeiro, Luís Filipe (1999), *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bialystok, E./E. B. Ryan (1985), “A metacognitive framework for the development of first and second language skills”, in D. L. Forrest-Pressley *et al.*, *Metacognition, cognition and human performance*, Orlando, Academic Press, p. 207-252.
- Clark, H. H. (1969), “Linguistic processes in deductive reasoning”, *Psychological Review*, 76, p. 387-403.
- Costa, Maria Arminda (1999), “Incidências da investigação psicolinguística na didáctica da língua materna”, in C. Melleo (coord.), *Actas das I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*, Coimbra, Almedina.
- Duarte, Isabel Margarida (introd. e org.) (2002), *Gavetas de leitura: estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*, Porto, Asa.

- Fonseca, Fernanda Irene (org.) (1994), *Pedagogia da escrita. Perspectivas*, Porto, Porto Editora.
- Lencastre, Leonor (2003), *Leitura. A compreensão de textos*, Lisboa, FCT/FCG.
- Sim-Sim, Inês/Inês Duarte/Maria José Ferraz (1997), *A Língua Materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*, Lisboa, Colibri.

Fontes

- Informação n.º 1/06 (18.01.06) do GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional) sobre Prova de exame nacional de Língua Portuguesa 2006. 3.º Ciclo do Ensino Básico.
- Prova de exame nacional de Língua Portuguesa 2006. 3.º Ciclo do Ensino Básico.
- Prova de Aferição de Língua Portuguesa 2003. 3.º Ciclo do Ensino Básico.
- Provas de Aferição do Ensino Básico 2004. Prova de Língua Portuguesa. Análise de Resultados por Competências <<http://www.dgide.min.-edu.pt/>>.

Anexo IPROVA DE AFERIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA 2003
3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.ª Parte

Lê o texto de José Rodrigues Miguéis com muita atenção. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário que é apresentado, por ordem alfabética, a seguir ao texto.

TEXTO A

Estava eu parado a olhar a montra quando notei que, a meu lado, um homem baixote e gordo me fazia sinais agitados: mais algum importuno a pedir um níquel ou um *dime* para o café. Corja de bêbados! Ia voltar-lhe as costas, mas ele agarrou-me pela manga do casaco e disse em voz surda e rouca:

– Quer comprar uma pechincha? Um lindo anel com diamante?

Atarracado e vermelhusco, de olhos redondos de sapo, e lacrimosos, tinha o que quer que fosse de piloto desempregado, em apuros. Puxou-me com vigor para o vão da porta, à direita da montra, e eu deixei-me levar, mais pela curiosidade que pelo convite.

Não me era estranho o caso: um destes burlões que andam pelas vizinhanças das docas à caça dum papalvo a quem possam impingir um pedaço de vidro mal lapidado como se fosse um diamante roubado ou passado aos direitos. Já várias vezes tinham tentado convencer-me a comprar um “autêntico relógio suízo”, de dezassete rubis, pelo preço dum Roskoff...

No entanto (ou talvez por isso mesmo) senti-me atraído pelo sujeito. Eu, que não tenho um anel, dera-me ultimamente para escrever pequenos episódios de furtos de jóias e pedras preciosas, e tinha mesmo conseguido vender um conto do género a um magazine popular da especialidade. Era talvez em mim um desejo subconsciente (e vão) de riquezas.

O homem olhou em torno, com prudência, abriu a mão e exibiu-me um anel com uma pedra incolor:

– Tenho de voltar já para bordo, e preciso de me desfazer disto. Tem aí cem dólares?

A psicologia destes tipos, que parecem adivinhar os secretos instintos predatórios da gente de bem! Mas porque me teria ele escolhido a mim? Achou-me talvez cara de... “Daqui não levas nada!”, pensei.

– Tem cem dólares? Oitenta?

– Não tenho nada, homem. Não compro disso.

– Uma pechincha! Tem cinquenta? Veja lá quanto tem! – insistiu. Depois ergueu a mão e, com agilidade, deu um talho na vidraça da montra. – Viu? Um diamante autêntico!

A demonstração teria convencido qualquer leigo.

– Não faça isso, que o podem prender.

– Sch! Cinquenta? Trinta? Vá, que eu estou com pressa. Quanto dinheiro tem consigo? Escondia o anel na palma da mão grossa e (pensei eu) fingidamente nervosa.

– Deixe-mo ver!

O homem rapou duma lupa e, mexendo o anel para lhe tirar rápidos reflexos, mostrou-mo assim. Era evidentemente uma pedra falsa, de brilho mortiço. Vidro, vidro é o que aquilo era. Sorri com sábio desdém, “a mim não me comes tu”... É certo que o risco na vidraça... Ele bateu as solas, de impaciência:

– Quanto é que me dá? Trinta? Vinte? Despache-se, que eu tenho pressa. Isto é uma ocasião única. Vale duzentos *bucks*, um diamante perfeito, onde é que você encontra uma coisa parecida?

Olhava em redor como se todos os agentes do Tesouro e do FBI o espiassem das esquinas e portais, ou de entre o enxurro da gente que passava. Eram seis da tarde. Eu admirei-lhe a astúcia, a hipertensão, o senso histriónico com que representava o seu papel de contrabandista ansioso de alijar o corpo de delito. “Isto dava mas era uma história, caramba!” – e fitei-o com mais interesse.

José Rodrigues Miguéis, “O Anel de Contrabando”,
Gente da Terceira Classe, 4.^a ed., Lisboa, Estampa, 1984

VOCABULÁRIO:

alijar – desembaraçar-se de.

buck (palavra inglesa) – dólar (moeda dos Estados Unidos da América).

corja – bando de pessoas desprezíveis.

corpo de delito – prova do crime.

desdém – desprezo.

dime (palavra inglesa) – moeda de pouco valor, dos Estados Unidos da América.

doca – parte de um porto onde atracam os navios para carga e descarga.

FBI – Serviço Federal de Investigação dos Estados Unidos da América (policia de investigação criminal).

hipertensão – estado tenso.

lapidado – polido.

leigo – ignorante num assunto.

níquel – moeda de pouco valor.

passar aos direitos – fazer contrabando, contrabandear.

predatório – relativo a roubos.

Roskoff – marca de relógios que comercializava modelos baratos; relógio sem qualidade.

senso histriónico – capacidade de representar própria de um actor.

talho – corte.

O questionário que se segue fornece-te, para cada questão, várias hipóteses de resposta.

Assinala com X o quadrado que corresponde à alternativa correcta, de acordo com o sentido do texto.

1. A acção localiza-se

- dentro de uma loja, perto de umas docas.
- junto de uma vitrina, numa zona portuária.
- dentro de um café, numa zona alfandegária.
- num porto, dentro de um navio fundeado.

2. Ao longo do diálogo, o narrador pensa que o vendedor do anel é
- um vigarista que o quer enganar.
 - um contrabandista em fuga.
 - um vendedor de relógios suíços.
 - um negociante de pedras raras.
3. A partir da informação do texto, o leitor pode afirmar que a pedra do anel tem um valor
- elevado.
 - insignificante.
 - razoável.
 - desconhecido.
4. As reticências na frase “É certo que o risco na vidraça...” indicam que o narrador
- fica absolutamente certo de que a pedra é falsa.
 - fica com algumas dúvidas sobre o valor real da pedra.
 - suspeita do comportamento estranho do homem.
 - desconhece o que o risco na vidraça poderá indicar.
5. A metáfora “enxurro da gente que passava” (linha 45) significa que
- as pessoas que passavam faziam grande alarido.
 - muita gente escorregava por causa da lama.
 - as pessoas eram muitas e caminhavam apressadas.
 - a multidão que passava tinha um ar desvairado.

Responde, agora, às questões que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

6. Indica cinco dos traços que caracterizam fisicamente o vendedor.

7. Relativamente ao vendedor, o narrador manifesta ora uma atitude de desprezo ora de curiosidade e interesse. Comprova cada uma dessas atitudes do narrador com uma frase ou expressão transcrita do texto.

Atitude de desprezo:

Atitude de curiosidade e interesse:

8. Dois leitores do texto, a Amélia e o Fernando, discutem o comportamento do narrador.

Com qual das opiniões estás de acordo?

Justifica a resposta, fundamentando-a em duas frases do texto.

9. Reescreve o terceiro parágrafo do texto (linhas 6-9), introduzindo as alterações necessárias para que o narrador passe de participante a não participante.

Lê o texto B com muita atenção. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário que é apresentado, por ordem alfabética, a seguir ao texto.

TEXTO B DIAMANTE E GRAFITE

Na natureza, o carbono apresenta-se sob formas fisicamente muito diferentes. (...) As duas principais são variedades cristalinas: o diamante e a grafite.

O *diamante* puro é uma substância incolor, transparente, de densidade 3,51, notável pela sua grande dureza: pode riscar o vidro e cortar as rochas, pelo que se utiliza para cortar vidros e para perfurar poços nas prospecções petrolíferas. Nestes casos recorre-se a diamantes imperfeitos, pedras pretas ou cinzentas devido à presença de impurezas e que, por isso, são de escasso valor. Só o diamante puro, perfeitamente transparente, pode ser considerado pedra preciosa: convenientemente talhado, produz inúmeros pontos reluzentes, e os jogos de luz que ocasiona dão-lhe um grande atractivo.

Muito menos sedutora, a *grafite* (do grego *graphein*, “escrever”) é um sólido cinzento e opaco composto por carbono quase puro, de densidade 2,25, e com inúmeras aplicações. Emprega-se principalmente no fabrico de minas de lápis, pois é relativamente mole e deixa um traço bem definido sobre o papel; como é também boa condutora da corrente eléctrica, usa-se para fabricar eléctrodos; uma vez que assuas lâminas cristalinas resvalam com extrema facilidade, a grafite em pó usa-se também como lubrificante; dada a sua resistência ao calor e aos agentes químicos, emprega-se para fabricar cadinhos e fornos. Por último, a estrutura do seu núcleo torna-se um bom moderador (material que trava os neutrões) nos reactores nucleares.

Enciclopédia Juvenil – Alfa Estudante, vol. 8, Lisboa, Alfa, s.d.

VOCABULÁRIO:

- cadinho – vaso para fundir metais.
- eléctrodo – condutor metálico por onde uma corrente eléctrica entra num sistema ou sai dele.
- prospecção – pesquisa.

Responde, agora, às questões que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

10. Indica a característica comum ao diamante e à grafite.

11. Refere todas as utilizações da grafite mencionadas no texto.

12. Recorda o texto **A** e a forma como o vendedor tenta convencer o narrador a comprar-lhe o anel, esforçando-se por demonstrar que a pedra é um diamante.
Tendo em conta o texto **B**, mostra que, pelos argumentos utilizados, o vendedor conhecia, pelo menos, duas das características do diamante.

Responde, agora, às questões que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

13. Lê a seguinte lista de palavras:

- diamante
- diabrura
- diamantífero
- diáfano
- diadema
- dilapidação
- adiantar
- diamantino
- diabrete
- dialogar

13.1. Ordena-as alfabeticamente, de 1 a 10, escrevendo o número correspondente a cada uma no respectivo quadrado.

13.2. Transcreve, dessa lista, todas as palavras agudas.

14. Classifica as palavras do quadro, quanto ao processo de formação.

Assinala com **X** o rectângulo correspondente a cada uma.

	Derivadas por prefixação	Derivadas por sufixação	Derivadas por prefixação e sufixação
vidraça			
vidraceiro			
envidraçar			
vidrinho			

15. Considera os seguintes nomes e assinala com **X** os que estão no grau aumentativo.

- homenzarrão
- barbicha
- burlão
- mulherona
- copázio
- ladrão
- azeitona
- vozeirão
- bocarra
- sabichão

16. Lê as frases seguintes e indica a classe a que pertence cada palavra sublinhada, escrevendo, em baixo, ao lado do número da frase, a letra que corresponde à respectiva classe gramatical.

a) nome b) adjetivo c) verbo d) advérbio e) conjunção

1. Eles <u>vão</u> ao cinema.	1. _____
2. Era apenas um sonho <u>vão</u> .	2. _____
3. Puxou-me para o <u>vão</u> da porta.	3. _____

17. Lê a seguinte frase:

Eu perguntei-lhe o preço da jóia e comprei-a imediatamente.

Escreve, em baixo, ao lado do número de cada pronome, a letra que corresponde à respectiva função sintáctica na frase.

a) Sujeito b) Complemento directo c) Complemento indirecto d) Nome predicativo
e) Aposto

1. Eu	1. _____
2. lhe	2. _____
3. a	3. _____

18. Preenche os espaços em branco com preposições ou locuções prepositivas, de modo a formares um texto correcto e coerente.

O homem não queria embarcar _____ vender o anel e, apesar da pressa, não desistia _____ fazer negócio. Mas, _____ o início da conversa, ele parecia estar decidido _____ aceitar qualquer proposta.

19. Assinala com **X** o quadrado correspondente à frase que contém uma oração subordinada final.

Comprara uma caixa de lápis de cor para o irmão que fazia anos.

Os joalheiros estão bastante sensibilizados para o problema da segurança das lojas.

O agente da Interpol decidiu ouvir o suspeito, para que o caso fosse esclarecido.

Ainda ninguém sabia para que museu iria ser transferida a famosa colecção de jóias.

20. Completa o texto seguinte com as formas adequadas (simples ou compostas) dos verbos indicados. Só podes usar cada verbo uma única vez.

O vendedor, embora _____ um aspecto inofensivo, parecia ter medo de que a polícia _____ e o _____. Se ele não _____ tanto, o escritor talvez não lhe _____ atenção.

insistir prender aparentar aparecer dar

2.ª Parte

São inúmeros os tesouros que a natureza nos oferece, mas o seu equilíbrio está hoje seriamente ameaçado pela acção dos homens.

Redige um texto, com a forma de artigo para um jornal escolar, em que presentes o teu ponto de vista sobre a necessidade de defender a natureza e sobre as formas de o fazer.

Antes de começares a escrever, toma atenção às instruções que se seguem.

- O texto que vais escrever deve ter um mínimo de 140 e um máximo de 240 palavras.

- Começa por fazer um levantamento das ideias que pretendes apresentar, registando-as na folha de rascunho.

- Depois, faz um rascunho do teu texto:

- redigindo frases claras;

- escolhendo o vocabulário adequado e diversificando-o;

- prestando atenção à estrutura das frases e à pontuação;

- respeitando a ortografia das palavras;

- procurando tornar claras as relações entre as diversas frases e partes do texto.

- Revê, com cuidado, o texto do rascunho, não esquecendo que estás a apresentar o teu ponto de vista aos leitores de um jornal; corrige o texto, se necessário.

- Copia o texto para a folha própria, em letra bem legível, a caneta ou a esferográfica de tinta azul ou preta.

- Se te enganares, risca e escreve de novo.
- Não podes usar corrector.

Tens 50 minutos para realizar este trabalho.

Anexo II

EXAME NACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 2006

Prova 22 – 1.ª Chamada Duração da prova: 90 minutos

Lê, com atenção, o poema “Escada sem corrimão”, de David Mourão-Ferreira.

Escada sem corrimão

É uma escada em caracol
e que não tem corrimão.
Vai a caminho do Sol
mas nunca passa do chão.
Os degraus, quanto mais altos,
mais estragados estão.
Nem sustos nem sobressaltos
servem sequer de lição.
Quem tem medo não a sobe.
Quem tem sonhos também não.
Há quem chegue a deitar fora
o lastro do coração.
Sobe-se numa corrida.
Correm-se p'rigos em vão.
Adivinhaste: é a vida
a escada sem corrimão.

David Mourão-Ferreira, *Antologia Poética [1948-1983]*,
Lisboa, Dom Quixote, 1983

VOCABULÁRIO:

lastro – peso que se mete no porão de uma embarcação, para lhe aumentar a estabilidade.

GRUPO I

Responde, agora, aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

1. Identifica um verso da primeira estrofe que ajude a compreender o comportamento descrito no verso “Quem tem medo não a sobe.” (verso 9). Justifica a tua escolha.

2. Se o nome “chão” (verso 4) for considerado metáfora de “ignorância”, como se poderá interpretar o verso “Vai a caminho do Sol” (verso 3)?

3. Explica de que modo os versos “Os degraus, quanto mais altos, / mais estragados estão.” (versos 5 e 6) podem caracterizar o ciclo de vida de um ser humano.

4. Tendo em conta o significado da “escada”, no poema, o que nos diz sobre a vida o verso “Sobe-se numa corrida.” (verso 13)?

5. Imagina que, na tua Escola, estão a ser reunidos textos para duas antologias de poesia com os títulos seguintes:

Título da antologia **A** : *POESIA COM ENIGMAS*

Título da antologia **B** : *POESIA SOBRE O TEMPO*

Em qual dessas antologias publicarias o poema “Escada sem corrimão”?

Justifica a tua opção, com base na leitura que fizeste desse poema.

Lê, com atenção, o texto “O Lado menos Doce do Chocolate”. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário que é apresentado, por ordem alfabética, a seguir ao texto.

CHOCOLATE PRETO – INQUÉRITO À ÉTICA DAS MARCAS

O LADO MENOS DOCE DO CHOCOLATE

OS FABRICANTES UTILIZAM, E BEM, A MANTEIGA DE CACAU. MAS NEM TUDO É DOCE: OS PRODUTORES RECORREM A MÃO-DE-OBRA INFANTIL E A MÉTODOS DE CULTURA INTENSIVA.

Quem fala em chocolate fala também de cacau, semente que representa 30 a 50% das exportações de países africanos como o Gana, a Costa do Marfim ou os Camarões. Da sua produção dependem também quase 20 milhões de pessoas, sobretudo da África ocidental. Mais de 90% do seu cultivo faz-se em pequenas plantações, com menos de 5 hectares, das quais os produtores locais dependem para sobreviver.

Os baixos preços pagos aos produtores e a contínua redução do preço de mercado desta matéria-prima têm contribuído para a degradação das condições de trabalho e para o agravamento das consequências ambientais do seu cultivo.

Crianças, biodiversidade e pesticidas

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), nas plantações, a exploração do trabalho infantil, mão-de-obra barata, tem sido uma das consequências da instabilidade dos preços do cacau. Existem mesmo relatos da prática de escravidão infantil nos principais países produtores.

A cultura do cacau faz-se tradicionalmente em pequenas plantações, à sombra das florestas tropicais. É, por isso, uma exploração que preserva o *habitat* de espécies animais em risco de extinção, favorecendo a biodiversidade, e que requer poucos pesticidas. Contudo, nas últimas décadas, tem-se assistido ao aumento da área cultivada e ao desenvolvimento de métodos de produção intensiva que recorrem ao uso sistemático de pesticidas, estratégias que conduzem ao desflorestamento e ao empobrecimento da biodiversidade.

Instigada pela opinião pública, a indústria do cacau criou uma fundação, um protocolo e um programa de certificação, cujo principal objectivo era erradicar o trabalho infantil dos países produtores. Infelizmente, a iniciativa não passou de uma operação de cosmética: em vez de adoptar medidas concretas para pôr fim ao problema,

a indústria do cacau tem empurrado a sua resolução para terceiros, como as autoridades nacionais e a OIT.

O nosso estudo

Com este inquérito, procurámos saber se os produtores de cacau, fabricantes e distribuidores de chocolate respeitam o ambiente, os direitos dos trabalhadores e se usam processos transparentes. Para tal, contactámos as marcas de chocolate preto vendido em Portugal.

Numa primeira fase, pedimos informações sobre a sua política social e ambiental (em que consiste e como se aplica à cadeia de produção) e os meios de controlo de que dispõem para se certificarem de que esta é realmente aplicada. Quanto aos aspectos sociais, as empresas devem respeitar as oito principais convenções da OIT, como a proibição do trabalho infantil e a exigência de um salário que satisfaça as necessidades básicas dos trabalhadores, entre outras. No plano ambiental, devem privilegiar as plantações tradicionais, para preservar a biodiversidade e evitar a desflorestação e a utilização de pesticidas.

Paralelamente, analisámos as publicações oficiais das empresas, para sabermos se a informação que transmitem aos consumidores, trabalhadores e accionistas é transparente e completa. As respostas foram confrontadas com o ponto de vista de observadores de organizações humanitárias e ambientais não governamentais por nós contactados, independentes das empresas em questão. O panorama é tão negro que até estes mostraram receio de comentar a atitude das empresas, argumentando que tal poderia pôr em risco as poucas iniciativas em curso.

“O Lado menos Doce do Chocolate”
in PROTESTE, n.º 262, Outubro 2005 (adaptado)

VOCABULÁRIO:

- accionistas – sócios de empresas comerciais.
- certificação – emissão de documento(s) que garante(m) ser verdadeira a informação relativa à origem, métodos e condições de fabrico de um produto.
- desflorestamento – operação de remover a vegetação de uma área.
- erradicar – eliminar, suprimir.
- instigada – estimulada, incitada a ter um determinado comportamento.
- protocolo – conjunto de normas, de procedimentos, acordado entre várias partes.
- terceiros – pessoas estranhas a uma relação e que, em princípio, não têm poder para nela interferirem.

Para responderes aos itens de 6. a 10., assinala com X o quadrado correspondente à alternativa correcta, de acordo com o sentido do texto.

6. Para os países africanos referidos no texto, o cacau representa, relativamente a toda a produção vendida ao estrangeiro,

- mais de 90%.
- menos de 55%.
- quase 100%.
- cerca de 10%.

7. Da leitura do parágrafo das linhas 23 a 27 conclui-se que a criação de “uma fundação, um protocolo e um programa de certificação” pela indústria do cacau ficou a dever-se

- a denúncias públicas feitas pela OIT.
- aos governos dos países produtores.
- a protestos públicos de cidadãos.
- a reivindicações dos trabalhadores.

8. Quando os autores do texto afirmam que “a iniciativa não passou de uma operação de cosmética” (linha 25), querem dizer que

- era impossível aos países africanos erradicarem o trabalho infantil.
- as autoridades nacionais e a OIT se recusaram a colaborar na iniciativa.
- os produtores de cacau passaram também a fabricar produtos cosméticos.
- a indústria do cacau quis fazer crer que tinha resolvido os problemas.

9. As respostas das empresas ao inquérito sobre as suas políticas sociais e ambientais foram comparadas com

- os pareceres de entidades independentes.
- as publicações oficiais dessas empresas.
- as oito principais convenções da OIT.
- os meios de controlo da sua aplicação.

10. Qual das seguintes práticas é avaliada positivamente no texto?

- Consumo moderado de chocolate.
- Salários pagos aos trabalhadores.
- Aumento da produção intensiva.
- Métodos tradicionais de cultura.

Responde, agora, aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

11. Qual é a “matéria-prima” (linha 9) referida no texto?

12. Com base no texto, recomenda, justificando, uma medida que possa diminuir um dos danos causados pela acção da indústria do cacau.

GRUPO II

Responde aos itens que se seguem sobre o funcionamento da língua, de acordo com as orientações que te são dadas.

1. Lê a seguinte lista de palavras: médico; Lisboa; quieto; luminosidade; farnel; hóspede; refeição; antónimo; animal.

Agrupa-as de acordo com a posição da sílaba tónica:

agudas	graves	esdrúxulas

2. Classifica os verbos sublinhados na frase como transitivos ou intransitivos, transcrevendo-os para a coluna respectiva do quadro.

Frase – No final da aula, a Camila arrumou a mochila; depois, enquanto lanchava, trocou apontamentos com uma colega e foi estudar.

Verbos transitivos	Verbos intransitivos

3. A Joana, em conversa, disse o seguinte à Cristina:

“Logo que possa, vou a casa da Beatriz buscar os livros de Português, porque, para a semana, tenho teste e ainda não estudei o suficiente.”

Completa, agora, a frase que a Cristina teria de escrever, para reproduzir o que a Joana lhe disse. Deves, para isso, fazer todas as alterações necessárias.

A Joana disse-me _____

4. Lê, atentamente, o seguinte verbete de dicionário relativo à palavra *combatente*:

combatente *adj.* 2 *gén.* *subst.* 2 *gén.* (de *combater*+ *-nte*) **1** que ou o que combate ou que está preparado para o fazer **2** que ou o que procura a vitória em exercício, jogo ou disputa acalorada • *subst.* 2 *gén.* **3** soldado, militar, guerreiro **4** militar que porta uniforme ou insígnia característica. • *como adj.* 2 *gén.*: ver sinonímia de *agressivo*; *como subst.* 2 *gén.*: ver sinonímia de *guerreiro*.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Lisboa, Círculo de Leitores, 2002
(adaptado)

Tendo em conta a informação do verbete de dicionário, assinala com um **X**, na coluna respectiva, as afirmações verdadeiras (**V**) e as afirmações falsas (**F**).

Afirmações	V	F
A palavra <i>combatente</i> pode ocorrer em contexto com a categoria gramatical de nome.		
<i>Combatente</i> é um adjectivo uniforme.		
<i>Combatente</i> é uma palavra derivada por sufixação.		
<i>Agressivo</i> pode ser um sinónimo do nome <i>combatente</i> .		
As expressões “o que combate ou que está preparado para o fazer” correspondem a um significado do nome <i>combatente</i> .		
“Soldado, militar, guerreiro” são sinónimos do adjectivo <i>combatente</i> .		

5. Lê, com atenção, as palavras que formam os seguintes grupos:

A	B	C
pontapé couve-flor malmequer	felizmente chuviscar sozinho	refazer desmontar insuportável

Em que grupo, **A**, **B** ou **C**, integrarias as palavras seguintes, de forma a respeitares a coerência dos mesmos grupos, quanto ao processo de formação de palavras? Escreve a letra que identifica esse grupo.

a) vidraceiro	Grupo _____
b) deformação	Grupo _____
c) bancarrota	Grupo _____
d) saca-rolhas	Grupo _____
e) melindroso	Grupo _____
f) adormecer	Grupo _____

GRUPO III

Como sabes, a Educação constitui um direito universalmente reconhecido. No entanto, por vezes, devido a várias circunstâncias, crianças e jovens vêem-se privados desse direito fundamental.

Redige uma carta, dirigida ao Director-Geral da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), em que exponhas a situação de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que não beneficiem desse direito e em que manifestes a tua opinião sobre essa situação.

NÃO ASSINES A CARTA.

Antes de começares a escrever, toma atenção às instruções que se seguem.

- **Escreve um mínimo de 140 e um máximo de 240 palavras.**
- **Procura organizar as ideias de forma coerente e exprimi-las correctamente.**

[...]