

RESUMO

No presente trabalho procura-se reflectir sobre as características das práticas avaliativas em língua portuguesa, culminando com o exemplo concreto do que se passa em Moçambique, com ênfase para as competências avaliadas nos testes, os domínios da disciplina de Língua Portuguesa que são avaliados, bem como as relações que é possível estabelecer entre os testes e os exames finais. O que me proponho a apresentar aqui é apenas uma amostra de um trabalho de pesquisa mais aprofundado que realizei.

A metodologia utilizada foi predominantemente qualitativa, com base numa análise dos testes e exames do nível, bem como de um significativo conjunto de textos reguladores das práticas de ensino e de avaliação.

O estudo realizado permitiu verificar que existe alguma desarticulação entre o preconizado nos documentos oficiais e as práticas avaliativas no que diz respeito ao tipo de instrumentos de avaliação utilizados nas escolas bem como às metodologias usadas para a realização do processo avaliativo; que o objecto dos testes e os exames finais avaliam um leque restrito de competências e que as competências se situam, frequentemente, nos níveis mais elementares das categorias dos objectivos.

PALAVRAS-CHAVE: AVALIAÇÃO, ENSINO-APRENDIZAGEM, COMPETÊNCIAS, LÍNGUA PORTUGUESA

INTRODUÇÃO

O sistema de ensino em Moçambique é, neste momento, gerido por professores com formações diversas, o que se reflecte directa ou indirectamente nos resultados apresentados pelos alunos durante e no final do processo de ensino-aprendizagem (PEA).

Tendo em conta que os resultados na disciplina de Língua Portuguesa são frequentemente baixos, principalmente do final do ensino básico, achei que seria útil fazer um estudo como este para tentar verificar as possíveis causas para este fraco aproveitamento dos alunos neste nível de ensino. Assim, e como metodóloga, iniciei uma observação mais directa do PEA da língua portuguesa em Moçambique através do acompanhamento do estágio pedagógico dos estudantes finalistas do curso de Português da Universidade Pedagógica.

A avaliação escrita, designadamente sob a forma de testes escritos para fins de classificação, tem uma grande centralidade nas práticas pedagógicas. Ao longo da minha experiência como metodóloga, foi-me possível ir verificando que, durante o ano lectivo, os professores

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO ESCRITA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE

Paula Cruz

Universidade Pedagógica de Moçambique

tendem a não realizar outro tipo de avaliação que não a destinada à classificação e aqueles poucos que foram assumindo a concretização de outras modalidades de avaliação confessaram que, na prática, não sabiam também o que fazer depois com, por exemplo, os resultados das avaliações formativas. Na consideração destes dados, optei por restringir a minha pesquisa ao instrumento que pode ser considerado paradigmático das práticas avaliativas no nosso sistema de ensino: o teste escrito.

Neste processo dediquei especial atenção aos testes elaborados pelos professores no final do ensino básico em Moçambique (7ª classe). Esta linha de trabalho obrigou-me a considerar as condições contextuais em que essa produção ocorria, como por exemplo os textos oficiais que orientam o professor na elaboração dos seus testes, as experiências que envolvem a sua produção ou ainda o tipo de perguntas e a maneira como elas aparecem formuladas nesses instrumentos.

Quando o objecto de avaliação no sistema de ensino moçambicano é a língua portuguesa, a questão torna-se mais complexa pelo papel que a própria língua desempenha no contexto escolar, pelas funções e especificidades envolvidas no seu uso tanto pelos professores como pelos alunos, que na sua maioria só têm contacto com a língua portuguesa a partir do momento em que entram para a escola.

Na sua maioria, as crianças que entram para a escola nunca falaram o português até àquele momento e, no entanto, o seu currículo deve ser gerido em português, não só no quadro da disciplina de Língua Portuguesa, mas também no das outras áreas disciplinares, o que faz com que os processos de ensino e de aprendizagem se tornem particularmente problemáticos pela simultaneidade que se exige de aprendizagem de uma língua nova e de um largo conjunto de novos saberes processuais e declarativos. O aluno tem imperiosamente que dominar de forma mínima a língua portuguesa para poder adquirir os saberes transmitidos na escola, relativos não só aos conhecimentos, capacidades e atitudes próprios de cada disciplina escolar, mas também a toda a vida comunitária em que a partir daquele momento ele passa a estar envolvido de uma outra maneira.

Ora, se o ensino tem estas características, o sistema avaliativo, que dele faz parte integrante, segue as mesmas coordenadas. O aluno vai ser avaliado, ou seja, vai ter de comprovar a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades ou atitudes, utilizando a nova língua recém introduzida e, em consequência, ainda numa fase inicial da sua aquisição. Um esforço dobrado vai-lhe ser exigido: o de tentar aprender a língua em que as avaliações são produzidas, avaliações que têm como objecto aquela mesma língua, no caso concreto desta pesquisa a língua portuguesa.

Desta forma, o processo avaliativo na disciplina de Língua Portuguesa é algo que exige uma atenção particular por parte de quem o realiza e de quem, de alguma forma, nele está envolvido para que os seus objectivos não sejam desvirtuados e os seus resultados possam corresponder ao que dele é legítimo esperar.

Neste contexto, era necessário verificar como é que os instrumentos de avaliação eram elaborados pelos professores e, por isso, elegi como objectivos da pesquisa realizada (i) a identificação e caracterização das competências avaliadas no quadro do ensino e aprendizagem da língua portuguesa no final do ensino básico; (ii) a descrição da expressão dos diferentes

domínios da língua portuguesa nos testes da disciplina; (iii) a identificação e descrição das relações entre o objecto e os objectivos de avaliação nos testes realizados durante o ano lectivo e o objecto e objectivos de avaliação nos exames finais.

CAMINHOS DO ESTUDO

Para alcançar os objectivos atrás apresentados optei por uma pesquisa de carácter qualitativo, o que significa que me desloquei ao ambiente natural da escola e comecei por descrever o ambiente encontrado nas aulas de Língua Portuguesa, para além de ir efectuando a análise dos dados recolhidos nos documentos reguladores do sistema de avaliação usado para este nível em Moçambique, nos depoimentos de alguns professores não só sobre as suas concepções avaliativas como também sobre o funcionamento do sistema avaliativo na escola e, por fim, tive em conta as próprias produções dos professores em termos de instrumentos de avaliação sobre as quais apliquei uma grelha de análise adaptada de autores especializados em cada um dos domínios da língua portuguesa.

Parti para a investigação aberta a uma observação que me permitisse tirar algumas conclusões sobre o processo avaliativo na disciplina de Língua Portuguesa ao nível básico. Optei por ir para o terreno, neste caso a escola, e proceder ao levantamento de todos os dados relativos ao processo de avaliação, considerando, desde logo, os documentos reguladores, depois, os modos de funcionamento do sistema avaliativo na escola e, por fim, as formas de avaliação utilizadas pelos professores e a utilização dada aos resultados das avaliações, tendo em conta, ainda, os exames nacionais que são realizados no final da 7^a classe. Interessava-me, particularmente, analisar as formas de relação entre estes vários elementos.

Passando por um panorama sobre as políticas linguísticas e educativas em Moçambique, o estudo que apresento aborda, ainda, de forma superficial, a questão da formação que os professores em exercício a este nível possuem, bem como as divergências encontradas entre a avaliação realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, nas escolas, e a avaliação a que os alunos são submetidos no final do ciclo cuja autoria remete a comissões de exames formadas no Ministério da Educação.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM REFERENCIAL TEÓRICO

Desde cedo, ainda na idade pré-escolar, a criança vê-se perante a necessidade de conseguir pensar nas coisas da vida e avaliá-las. O confronto com a realidade obriga-a a ter que aprender a ver o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau e, através deste processo, a adquirir a capacidade de avaliar o mundo que a rodeia.

Desta forma, pode-se verificar que o acto de avaliar algo ou alguém acompanha o ser humano desde que ele começa a ter consciência dos factos e atitudes que ocorrem na sua vida e na dos outros e perante os quais ele se vê obrigado a tomar uma posição ou a dar a sua opinião.

Nesta reflexão terei em conta que os entendimentos do termo variam “conforme o enfoque com que o utilizador do conceito [o] visualiza” (Sant’Anna *et al.*, 1993: 177) e que, dependendo da ideia que é privilegiada, distintas serão as atitudes a tomar no momento em que se pretende efectuar a avaliação.

Dentro da área educacional, o foco da avaliação também apresenta

diferentes incidências. No dizer de Saul (1999), os alvos possíveis de encontrar no âmbito da escola são, entre outros: o aproveitamento do aluno, o plano escolar (planificações), o currículo, os textos, o desempenho do professor, podendo alargar-se à organização escolar e, no limite, às próprias políticas educativas.

A consciência da necessidade de uma afinidade entre os vários elementos do processo pedagógico-didáctico e educativo, da planificação ao desenvolvimento e avaliação da prática pedagógica, está patente na relevância que tradicionalmente é conferida à definição dos objectivos das acções pedagógicas. São eles que orientam todo o conjunto de procedimentos que se pressupõem subsequentes e que irão ser planificados com base neles.

É nesta óptica que Lomas (1999: 143) define os objectivos como sendo “aqueles elementos do currículo que enunciam as capacidades e competências que os alunos têm de adquirir como consequência das aprendizagens realizadas com o apoio didáctico do professor”.

Na sequência da definição de objectivos, é tarefa do professor a selecção de actividades que, concretizando opções metodológicas, sirvam para que os mesmos sejam alcançados de maneira mais adequada. É no quadro das várias actividades que se realizam ao longo do processo de ensino e aprendizagem que, segundo Lomas (1999), se podem encontrar, entre outras, as actividades de avaliação; de facto, a avaliação, na perspectiva deste autor, deve ocorrer durante o período de tempo em que são desenvolvidas as actividades de aprendizagem e, portanto, ela deve ser encarada no seu âmbito. As tarefas de avaliação não devem, em consequência, ser concebidas de forma isolada em relação às restantes actividades de ensino e de aprendizagem. Numa perspectiva programática, faz sentido, por isso, que elas sejam planificadas enquanto tal.

Hadji (1994: 27) apresenta vários significados para a palavra *avaliar*, entendendo que qualquer um dos verbos referidos pode designar o acto avaliador: “verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar uma opinião...”.

Na perspectiva deste autor, o objecto da avaliação pedagógica pode ser particularmente vasto, podendo as habilidades avaliadas ir desde as mais particulares às mais generalizadas, mas havendo igualmente lugar para a consideração seja dos conhecimentos, seja dos comportamentos e atitudes.

Já Barbier (1985) assume uma perspectiva diferente, considerando que a avaliação pode-se manifestar de três formas: implícita, espontânea e instituída. Este autor considera que a forma mais frequente de se verificar que as pessoas exprimem juízos de valor sobre quase tudo na vida passa pela observação de que esses juízos têm efeito nas acções dos indivíduos. Isto leva a crer que a avaliação é, como refere Barbier (*ibid.*: 30), “um acto social universal”, que está presente em cada momento das nossas vidas. Quando este acto implícito de avaliação é tornado explícito, isto é, quando toma forma de opinião concreta de alguém em relação a alguma coisa, ainda que informalmente, estamos perante uma avaliação espontânea que, pelo seu carácter, é bastante representativa daquilo que constitui o acto de avaliar e tem, segundo o autor, um papel importante na tomada de decisões sobre possíveis acções. Na sua terceira forma, a avaliação surge como “um acto deliberado e socialmente organizado chegando à produção do juízo de valor” (*ibid.*: 32). Aqui, embora se possam utilizar

vários métodos, os mesmos estão sempre presentes e são utilizados intencionalmente por indivíduos investidos de poder para tal (por exemplo, os professores) os quais, por razões específicas, devem apresentar publicamente os resultados do seu juízo avaliativo; nestes casos, a avaliação apresenta-se instituída. É nesta perspectiva que se enquadra, segundo o mesmo autor, a avaliação de programas, métodos, currículos, etc.

Rabelo (1998) não explica o acto de avaliar de forma muito diferente dos autores atrás referidos; apenas vai um pouco mais longe quando contempla, neste processo, a variável *tomada de decisões* como ponto culminante de um processo que tem início com o julgamento de valores de alguém ou algo.

Esta maneira de entender a avaliação é seguida igualmente por autores como Luckesi (1998: 69), que entende “a avaliação como um *juízo de qualidade* sobre *dados relevantes*, tendo em vista uma *tomada de decisão*”. Verificamos, aqui, que Luckesi destaca, não duas, mas três variáveis envolvidas no acto de avaliar – os dados relevantes, o juízo de qualidade e a tomada de decisão –, explicando-as da seguinte forma:

- *Os dados relevantes da realidade* – são considerados importantes pelo autor na medida em que qualquer avaliação se deve centrar naquilo que são as características principais dos saberes a serem adquiridos/desenvolvidos pelo aluno. Há que seleccionar aquilo que é importante que o aluno saiba sobre determinado material leccionado.
- *O juízo de qualidade* – é aquele juízo que se faz sobre as qualidades de alguém ou de alguma coisa face a um determinado padrão ideal de julgamento. No caso concreto das acções pedagógicas é necessário, à partida, um padrão de resultados/saberes a serem adquiridos ou desenvolvidos pelos alunos para que os níveis de consecução atingidos possam ser ajuizados de forma objectiva.
- *A tomada de decisão* – pressupõe a existência de um *continuum* no processo avaliativo, tal como defende Rabelo (1998). Isto significa que o acto de avaliar não pode ser visto como algo que se encerra em si mesmo. As informações que conseguimos recolher de um acto avaliativo devem servir para alguma coisa, não só para dizer se o aluno está aprovado ou reprovado. É necessário que se faça algo perante os resultados obtidos.

Sobre este aspecto, Luckesi (1998) coloca três hipóteses de saída em relação à tomada de decisão:

- Continuar na situação em que se está;
- Introduzir modificações para que este objecto ou situação se modifique para melhor;
- Suprimir a situação ou objecto.

Ainda neste mesmo artigo que tenho vindo a mobilizar, Luckesi defende que o acto de avaliar “implica dois processos indissociáveis: diagnosticar e decidir” (*ibid.*: 8).

Se, como sugere Vieira (1993: 10), “o carácter descritivo e informativo dos meios usados para avaliar determinam a orientação *retrospectiva* dos actos avaliativos (...) o carácter formativo da intenção do avaliador confere-lhe uma orientação *prospectiva*”, o que demonstra, mais uma vez, que a avaliação vê a concretização dos seus propósitos na decisão do que fazer a seguir.

Ficou claro, de toda a abordagem realizada em torno dos conceitos de avaliação, que existem dois termos importantes e que resumem o acto de avaliar: a *observação/análise* e a *decisão*, o agir perante uma determinada situação que se nos depara. Se sou capaz de formular um juízo de valor sobre alguma coisa que observei, tenho que saber o que fazer nesse momento para mudar, ou não, a situação observada.

As definições do acto de avaliar antes apresentadas têm em conta não só o papel dos objectivos no processo de ensino e aprendizagem, mas também o desempenho dos professores e as dificuldades atravessadas pelos alunos. Em relação à forma como a avaliação se desenrola, Ribeiro (1989) é claro ao afirmar que ela deve ser uma descrição das aprendizagens conseguidas pelos alunos, consideração fundamental para sustentar uma distinção entre avaliação e classificação, constituindo esta última apenas uma transformação das informações da avaliação para uma escala de valores com fins de mera progressão do aluno.

Sousa (1997) defende que o que se deve avaliar num dado curso deverá estar previamente definido nos seus objectivos, ou seja, os procedimentos avaliativos devem estar em articulação com o que se estipulou ser importante que os alunos adquiram/desenvolvam durante o processo de ensino e aprendizagem de uma disciplina ou no final do mesmo. Por este motivo, é difícil falar simplesmente de avaliação da aprendizagem sem ter em conta todo o processo de planificação e implementação dos conteúdos a serem transmitidos. Ao avaliar o nível de desempenho dos alunos tento procurar ver, simultaneamente, a quantidade e qualidade dos saberes que ele adquiriu ou desenvolveu face ao que inicialmente foi previsto, ao nível dos objectivos, e, na mesma sequência, verificar a adequação dos métodos e materiais usados na prática lectiva quotidiana.

De acordo com Haydt (2000: 21), avaliar “... é, basicamente, comprovar se os resultados desejados foram alcançados [...], verificar até que ponto as metas previstas foram atingidas”, sendo “a partir da elaboração do plano de ensino, com a definição dos objectivos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, que se estabelece o que e como julgar os resultados da aprendizagem dos alunos”.

Isto implica a necessidade de ter sempre presentes os objectivos que orientam o processo de ensino e aprendizagem para que se cumpra a função de regulação e controle atrás referida. Existe, neste sentido, uma relação muito íntima entre os objectivos de ensino e a avaliação do processo.

Para Melchior (1999: 20), o “elo entre objectivo e avaliação é que determina o tipo de procedimento que deve ter o professor na proposta de actividades que fará ao aluno”, considerando, logo a seguir, que “o objectivo do professor direcciona toda a actividade, os recursos a serem usados e a própria avaliação, que se faz presente durante todo o processo”.

A partir daqui pode-se concluir sobre o peso que a definição de objectivos tem no processo de ensino e aprendizagem, já que se torna

impensável qualquer acto avaliativo sem a noção do que se pretende que o aluno demonstre saber ou saber fazer; por outro lado, os resultados que se obtêm na avaliação servem para que o professor tenha consciência de como estão a ser realizadas as aquisições esperadas, ou seja, se, e em que medida, o seu papel está a ser cumprido.

Os objectivos de aprendizagem apoiam também o professor na decisão sobre os instrumentos que irá utilizar nas avaliações que vai realizar. Neste contexto, é esperável a existência de coerência entre o que se pretende que o aluno saiba e a forma como se faz a verificação desse saber.

Porque a avaliação deve ser feita com regularidade, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, e, nesta medida se deve referir a conteúdos parciais de um programa de ensino, os objectivos que norteiam o processo avaliativo devem ser igualmente parciais, ou seja, relativos a domínios de conteúdo particulares, e a transformações comportamentais sensivelmente específicas. Por esse motivo, os objectivos definidos para cada avaliação devem ser caracteristicamente relativos a saberes concretos, seja a nível dos conhecimentos, seja a qualquer outro nível. Entenda-se com esta afirmação que os objectivos de um processo de ensino são definidos na base de transformações nos saberes que se pretende que os alunos manifestem no final de uma unidade, período ou mesmo de um curso.

Tais saberes podem ser do domínio cognitivo, afectivo e psicomotor, como defendem autores como Sant'Anna *et al.* (1993), Melchior (1999) e Haydt (2000), na esteira de Benjamin Bloom.

A relação entre a avaliação escolar e os testes já vem de longa data. A concepção de que a aquisição e o desenvolvimento de saberes devem ser avaliados através de um teste encontra-se muito enraizada e interiorizada pelos vários intervenientes no processo, ainda que muitas vezes estes concordem com o facto de que os testes apenas conseguem devolver aquilo que é uma pequena parte do que o aluno aprende na escola, pois é impossível que os testes prevejam tão grande quantidade de aquisições como a que é realizada durante o período de ensino e aprendizagem que nela tem lugar.

A aplicação dos diferentes instrumentos de avaliação depende em primeiro lugar das opções de avaliação tomadas pelo professor. É possível encontrarmos várias técnicas fazendo uso de instrumentos diversos, como referem Sant'Anna *et al.* (1993): a observação, a entrevista e o questionário, a técnica sociométrica e a testagem. Cada uma das opções mencionadas envolve instrumentos de avaliação característicos, que melhor servem os seus propósitos.

Para optar por um ou por outro instrumento de avaliação, o professor tem de considerar vários factores, como afirma Haydt (2000), começando pela natureza dos conteúdos, passando pela sua disponibilidade (no que diz respeito ao tempo), pelo conhecimento dos sujeitos que vão ser avaliados (tanto das suas características, por exemplo, os seus saberes e experiências prévios, como do seu número) e, finalmente, pelos métodos utilizados durante a transmissão dos saberes. Só depois poderá definir o que vai avaliar e proceder à escolha do instrumento que for mais adequado aos objectivos que se pretende atingir.

A PRÁTICA AVALIATIVA NO ENSINO BÁSICO MOÇAMBICANO

A partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa atrás referidos

foi possível descrever como é que as práticas avaliativas tomam corpo nas escolas moçambicanas: o que orienta os professores na elaboração dos instrumentos de avaliação, que tipo de instrumentos são frequentemente usados e porquê, que competências são avaliadas nos testes de língua produzidos pelos professores, como é que os testes são organizados e, ainda, que uso fazem os professores dos resultados apresentados pelos alunos ao longo do ano para fazer face ao fraco aproveitamento dos alunos.

Contudo, a preocupação central do estudo foi verificar que domínio da língua é mais explorado pelos professores nos testes que produzem e, em cada domínio, o que se avalia concretamente.

A observação realizada permitiu constatar a existência de algumas desarticulações entre aquilo que está postulado oficialmente e o que acontece, efectivamente, nas práticas escolares. Questões como a variabilidade de instrumentos usada para a avaliação que no discurso oficial é apresentada como necessária para uma correcta avaliação do aluno, na prática não se efectiva, limitando as competências avaliadas nos alunos. Outro aspecto digno de referência é o facto de ao nível da compreensão textual avaliarem-se predominantemente competências dos níveis mais baixos das taxonomias, o que não permite um adequado desenvolvimento dos alunos a este nível. Ao nível do conhecimento formal verifiquei também que se deixa de lado toda uma actividade de reflexão sobre a língua, que a meu ver seria importante, tendo em conta as características dos alunos moçambicanos e a sua relação particular com a língua portuguesa. No domínio da produção escrita, a deficiente exercitação que dela se faz deixa antever a necessidade de estudos mais objectivados em relação ao assunto já que foi detectada uma insuficiência de situações de comunicação correctamente criadas para que os alunos possam exercitar com consciência do contexto de produção em que eles estão envolvidos.

Finalmente, e porque era igualmente objectivo desta pesquisa, ressalto, ainda, a opção por uma tipologia textual representada, invariavelmente, pela narrativa em detrimento das restantes, para além do facto de as competências avaliadas em cada um dos domínios não apresentarem muita diferença relativamente aos testes escolares, mostrando que a filosofia de avaliação é semelhante num e noutra caso, notando-se, apenas, uma atenção maior sobre a sua apresentação e formulação das questões. Contudo, os dados recolhidos a partir das entrevistas permitiram concluir que as informações fornecidas ao Ministério da Educação pelas escolas, sobre o nível dos alunos a serem submetidos a exame, não é muito conclusiva, o que dificulta de certa forma a elaboração de exames que mostrem alguma evolução ao longo dos anos. De igual modo, não se notou a existência de um trabalho relevante por parte das escolas sobre os resultados obtidos pelos seus alunos nos exames do ciclo que permitisse a mudança de estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem com o objectivo de melhorar o nível dos alunos de ano para ano.

CONCLUSÕES

Uma primeira zona de conclusões diz respeito às *articulações e desarticulações entre as orientações oficiais e as práticas escolares*.

A descrição realizada permitiu constatar algumas desarticulações entre aquilo que oficialmente está postulado e o que na realidade acontece nas práticas escolares, derivado da falta de contacto que os professores têm com os documentos reguladores do processo avaliativo nas escolas.

Uma segunda área de conclusões diz respeito às *práticas avaliativas nas aulas de Língua Portuguesa*.

A falta de tempo, alegada pelos professores, aliada à verificação da escassa relevância que, de facto, a realização de uma avaliação formativa representa para a classificação final dos alunos no nosso sistema de ensino, são factores que contribuem para a não implementação do que é proposto a nível oficial nos textos reguladores.

Considerando o nível de qualificação dos professores deste ciclo, assumido no próprio Plano Estratégico de Educação, pode-se observar que o tipo de apoio que lhes é fornecido não pode ser considerado suficiente para que eles desenvolvam uma actividade que se inscreva dentro dos parâmetros previstos a nível oficial.

Uma última área de reflexões e conclusões diz respeito às *práticas avaliativas centralmente reguladas*, designadamente as que se exprimem sob a forma de exames nacionais.

Entre os testes que são elaborados nas escolas durante o ano lectivo e os exames elaborados pelo Ministério da Educação, poucas são as diferenças existentes; ainda assim pôde verificar-se uma menor variação nas competências avaliadas nos exames comparativamente aos testes escolares, bem como na tipologia de textos usados não só para servir de base ao questionário de leitura proposto, mas igualmente para orientar a produção escrita dos alunos. Tendo em conta que o exame é algo que pretende avaliar um conjunto de aquisições correspondente a duas classes de ensino, pode-se afirmar que os reais objectivos deste tipo de avaliação ficam muito aquém do que teoricamente se pretende.

Após a reflexão realizada em torno deste assunto cabe-me apelar a uma intervenção urgente a vários níveis. Na escola, agilizando uma maior diversificação de instrumentos de avaliação na disciplina de Língua Portuguesa; no Ministério, socializando melhor os documentos orientadores do sistema de ensino e zelando pelo seu cumprimento, e ao nível da própria formação de professores, através de uma prática pedagógica cada vez mais reflexiva de forma a permitir uma atitude mais confiante e autónoma por parte dos professores em exercício.

REFERÊNCIAS

Barbier, Jean-Marie (1985). *Avaliação em formação*. Porto, Afrontamento.

Hadji, Charles (1994). *Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto, Porto Editora.

Haydt, Regina Cazaux (2000). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo, Ática.

Lomas, Carlos (1999). *Como enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona, Paidós.

Luckesi, Cipriano C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar*, 8ª ed. São Paulo, Cortez Editora.

Melchior, Maria Celina (1999). *Avaliação pedagógica. Função e necessidade*. Porto Alegre, Editora Mercado Aberto.

Rabelo, Edmar Henrique (1998). *Avaliação. Novos tempos, novas práticas*. Petrópolis, Editora Vozes.

Ribeiro, Antônio C. e Lucie Carrilho Ribeiro (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.

Sant'Anna, Flávia Maria *et al.* (1993). *Planejamento de ensino e avaliação*, 11ª ed. Porto Alegre, Sagra - DC Luzzatto Editores.

Saul, Ana Maria (1999). *Avaliação emancipatória. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*, 4ª edição. São Paulo, Cortez Editora.

Sousa, Clarilza Prado de (org.) (1997). *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo, Papirus Editora.

Vieira, Flávia e Maria Alfredo Moreira (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga, Instituto de Educação – Universidade do Minho.