

# A dimensão linguística dos instrumentos de avaliação

Emília Amor\*

## 1. Introdução

É geralmente reconhecido que as atividades de ensino-aprendizagem convencionais estão intimamente dependentes do modo de funcionamento da palavra escrita. Alguns dos autores que têm abordado esta questão destacam mesmo o predomínio da componente escrita como uma das características das tarefas escolares tradicionais, explicando-o pelo aumento da visibilidade dos produtos e pela possibilidade de controlo diferido dos mesmos.

Os mesmos autores assinalam também como característica das tarefas escolares tradicionais o carácter pouco interativo das instruções - a linguagem instrucional seria, à partida, um pressuposto comunicativo básico.

No ciclo - e no centro - dessas atividades situam-se, como se sabe, as práticas avaliativas e os respetivos instrumentos, que têm na linguagem um suporte essencial.

Em consequência, eles postulam uma competência linguística e textual específica, por parte de professores e alunos, destinadores e destinatários de um tipo de textos altamente padronizado - os testes / provas de avaliação, nas variantes conhecidas - cujas regras de codificação ambos devem dominar, no exercício dos seus distintos papéis, ainda que tais regras não cheguem a constituir, em si, objeto de estudo; a linguagem da avaliação constitui um subsistema da linguagem instrucional que também se pressupõe, de parte a parte, como adquirido, o que nem sempre se verifica.

A presente comunicação parte dessa constatação e visa lançar um duplo desafio, antes de mais, aos professores de Português língua materna, por razões óbvias, mas também a todos os outros que, na e pela palavra, são agentes modelizadores do conhecimento e da experiência dos alunos. Esse desafio consiste em:

- restituir aos instrumentos de avaliação referidos o estatuto de textos, o que implicará caracterizá-los enquanto objetos portadores, ou não, de determinadas propriedades - mecanismos de textualização - que deverão assegurar muita da sua eficácia comunicativa e da sua validade em termos avaliativos;

---

\* Escola Básica 2-3 Conde de Oeiras (Oeiras).

- instrumentalizar alguns conceitos disponíveis da área da linguística - da frase e do texto - no sentido de proceder a essa caracterização, ou de conferir tais propriedades aos textos-testes a produzir.

Esse desafio decorre de duas perspectivas orientadoras:

- uma conceção interdisciplinar do processo de avaliação, para o qual a linguística pode concorrer de modo produtivo, como aliás já aconteceu noutros domínios das ciências da educação;
- uma visão global, holística, do texto-teste, que contraria a abordagem tradicional dos instrumentos de avaliação, eminentemente analítica (a prova vista como somatório de itens).

## 2. A Prova como Texto

### 2.1. Propriedades e Macro-Regras Textuais

A palavra texto, de entendimento comum muito amplo, tem sido das que mais abordagens e tentativas de definição têm suscitado a linguistas de filiação teórica muito diversa, de Hjelmslev a Halliday ou a Umberto Eco, a quem se deve a metáfora do texto como "máquina preguiçosa de produção de sentido".

Beaugrande e Dressler definem texto como ocorrência comunicativa que satisfaz sete critérios (ditos de textualidade), a saber: **situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, coesão, coerência, informatividade, intertextualidade**.

Vejamos em que consiste cada um destes critérios, em termos das propriedades textuais que recobre e da sua concretização no caso particular do texto-prova:

**Situacionalidade** - Reporta-se à relevância do texto para uma dada situação espaciotemporal; um texto-teste ocorre numa situação de avaliação de que tipo? (informal/ formal? interna/ externa? formativa/ sumativa? etc.).

Tal relevância abrange aspetos tão diversos quanto o momento e as condições materiais de realização da prova, a sua extensão, o tempo de realização atribuído, a seleção / focalização (da amostra) de conteúdos usada, o registo linguístico, etc.

As decisões a este nível supõem um processo longo e complexo de contratualização entre os diversos parceiros educativos, muitas vezes com a mediação institucional (cf. o exemplo da prova-modelo dos atuais exames do Ensino Secundário). A situacionalidade exige, portanto, que o texto-prova seja relevante para o contexto em que a sua aplicação irá decorrer.

**Intencionalidade e Aceitabilidade** - Sendo o texto, como objeto comu-

nicativo, portador de uma dada intenção, a prova corresponderá a uma configuração de elementos (verbais ou verbo-icônicos) pensada em função dessa intenção - neste caso, de objetivos muito concretos, partilhados por avaliador e avaliados - de modo a que assim seja reconhecida e aceite. A aceitabilidade traduz, então, a necessidade de o texto corresponder às expectativas do seu destinatário, num sentido cooperativo da comunicação; constitui medida da eficácia do texto e traduz-se, geralmente, em juízos de coesão e de coerência sobre o funcionamento da mesma configuração, relativamente aos objetivos estabelecidos. Outros aspetos podem, ainda, constituir obstáculos à aceitabilidade da prova, desde os já referidos no ponto anterior a todos os recobertos pela etiqueta "legibilidade".

**Coesão e Coerência** - A coesão dá conta das relações sequenciais (frásicas e transfrásicas) que ocorrem na superfície do texto. Mas, enquanto para alguns autores (os citados Beaugrande e Dressler) essas relações são de natureza gramatical, sintática, para outros (na esteira de Halliday e Hasan) "as relações de coesão são relações entre dois ou mais elementos num texto que são independentes da estrutura" (por exemplo, entre o pronome pessoal e o seu antecedente nome próprio, como em o João ... ele), ou seja, recobrem aspetos sintáticos e semânticos. Assim, pertencem também à esfera da coesão todos os processos que asseguram ligações significativas ao nível da superfície textual: a referência e a correferência (por meio de pronominalização ou de elipse), a substituição lexical, a recorrência (total ou parcial), o uso de conectores, a seleção de tempos verbais, etc., isto é, relações que, para Beaugrande e Dressler, são de natureza semântica e cognitiva, portanto, da ordem da coerência.

Para estes autores a coerência ocupa-se das interações entre os dados cognitivos patentes nas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo ou dos "mundos" criados pelo próprio texto, interações que não são forçosamente marcadas por instrumentos gramaticais. A coerência assenta na suposição de "normalidade" do(s) mundo(s) representado(s) e de conformidade do conteúdo descrito a esse(s) mundo(s), ou seja, numa continuidade de sentido.

Independentemente da destrição destes conceitos, importa sublinhar o contributo que a sua operacionalização pode fornecer na elaboração / análise de instrumentos de avaliação. Tomem-se, a título de exemplo, as quatro meta-regras de boa formação textual enunciadas por Michel de Charolles:

- 1.<sup>a</sup> - **Regra da Repetição:** para que um texto seja coerente, deve comportar, no seu desenvolvimento, elementos em estreita recorrência.

Num teste, relativamente a um tópico de conteúdo, as retomas nominais e o jogo de repetições e de substituições lexicais e pronominais têm de ser claros; sob pena de criarem ambiguidades ou outros obstáculos à comunicação, mas há que controlá-los de modo que não forneçam a resposta a outra questão da prova.

- 2.<sup>a</sup> - **Regra da Progressão:** para que um texto seja coerente, é necessário que o seu desenvolvimento seja acompanhado de um acréscimo semântico renovado.

Ora, tal como num texto, a progressão é um fator de coerência essencial num teste: não se concebe que se questione duas vezes - ainda que por palavras diferentes - a mesma coisa, tal como não se compreende uma ordem das questões que desrespeite uma ordem lógica de desenvolvimento dos acontecimentos ou de construção do saber; saltos, descontinuidades ou vazios temáticos são infrações no plano da progressão que podem afetar o funcionamento da prova.

- 3.<sup>a</sup> - **Regra da Não-Contradição:** para que um texto seja coerente é necessário que o seu desenvolvimento não introduza nenhum elemento semântico contradizendo um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível desta por inferência.

Esta exigência obriga a uma vigilância permanente sobre tudo o que se afirma - nas introduções ou suportes dos itens, por exemplo - ou a partir do dito, se permite inferir; dado o carácter intertextual do texto-teste - que no seu corpo insere, cita ou remete para outros textos -, essa vigilância deve, obviamente, estender-se a esses objetos textuais recontextualizados, sobre os quais a coerência global também se constrói. É frequente, por exemplo, no corpo da prova fazerem-se afirmações não autorizadas pelo texto a explorar ou pela teoria da referência invocada. Um caso mitigado de infração à regra da não-contradição é o das questões não pertinentes face aos textos a explorar ou aos dados fornecidos.

- 4.<sup>a</sup> - **Regra da Relação:** para que uma sequência ou um texto sejam coerentes é necessário que os factos que eles denotam, no mundo representado, estejam articulados, isto é, sejam percebidos como congruentes, no tipo de mundo reconhecido por aquele que avalia o texto.

Esta regra, ao contrário das anteriores, que se reportam a fenômenos intratextuais, remete para a realidade extratextual; no contexto escolar ela toca uma questão crucial - que ultrapassa em muito os limites desta comunicação -, a da congruência dos objetos de saber e da sua significação para o aluno, em si e na relação que esse saber mantém com a realidade. Se, ao nível de certas disciplinas, essa relação é captável, noutras, o alargamento das coordenadas de referência espaciotemporais, os mecanismos da ficcionalidade ou a extrema abstração formal constituem obstáculos a um reconhecimento fácil por parte do aluno. Esta é uma questão de fundo de todo o ensino de que as provas de avaliação, muitas vezes, dão testemunho. Um exemplo de infração a esta regra é constituído, nos itens de escolha múltipla, por alternativas (distratores) não plausíveis, por vezes mesmo logicamente inaceitáveis, que o respondente de imediato tenderá a excluir.

A coerência é ainda resultante da perícia com que, ao nível da superfície textual, a partir de unidades menores e de significados parciais se constroem / reconstróem unidades de significado abrangente e de estrutura reduzida. Essas operações obedecem a regras de transformação semântica que asseguram a passagem do sentido global de um texto para a sua realização de superfície. Van Dijk propõe **quatro operações**: **supressão** (de elementos não relevantes); **seleção** (de termos portadores de maior informação expressa e implícita); **generalização** (de conceitos, por hiperonímia); **integração** (de informações menores em proposições que as contêm, explícita ou implicitamente). Estas operações são decisivas, quer ao nível da geração, quer da transformação textual; constituem, por exemplo, a chave para a prática de resumos, esquemas ou sumários. No texto de uma prova elas são essenciais na construção de suportes e de estruturas de itens (de associação, escolha múltipla, completamento), de títulos e legendas, de instruções em itens de resposta orientada, etc. Deveriam, por isso, constituir objeto de aprendizagem transversal ao currículo, o que exige, antes de mais, que os professores as dominem e saibam promover o seu uso consciente e intencional.

**Intertextualidade** - Corresponde às relações entre um texto e outros textos, relações que ora são manifestas - textos que incorporam, citam, comentam, imitam outros -, ora se desenvolvem ao nível da memória textual, coletiva ou individual, onde se geram tipos / modelos textuais. Mediante essas relações, cada texto será reconhecido pelo(s) seu(s) destinatário(s), a partir da experiência anterior, como pertencendo a uma dada classe textual, pelas suas características específicas mais ou menos nítidas.

No caso concreto do texto-teste, são relações de intertextualidade as que a prova estabelece com provas anteriores / atuais, da mesma ou de outras disciplinas e respectivas características particulares conhecidas do aluno (por vezes variáveis, de uma disciplina para outra); as que lhe permitem distinguir os diversos formatos de itens e os modos de resposta respetivos; as que envolvem os processos paratextuais e metatextuais de recontextualização de outros textos no corpo da prova (legendas, títulos, comentários, orientações de leitura, citações, códigos de traduções, etc.), o reconhecimento de instruções de realização, de critérios de cotação, etc.

Sem o domínio destas relações - a que a prova também deve conformar-se -, a aplicação da mesma tornar-se-á inviável.

**Informatividade** - Diz respeito à necessidade de um texto tematizar o seu conteúdo informativo de uma forma nova e imprevisível; informatividade designa, então, o grau de incerteza das ocorrências textuais.

Embora a intenção do texto-teste não seja informar, mas avaliar (conhecimentos, capacidades / competências), o seu desenvolvimento deverá, ainda assim, atingir um elevado grau de informatividade, pelas razões comuns a qualquer texto - necessidade de potenciar a atenção e o interesse do leitor - e por razões inerentes ao processo avaliativo: maior imprevisibilidade das questões, maior capacidade discriminatória.

Construir uma questão de modo a fornecer pistas de resposta ou a resposta integral à mesma ou a outra questão da prova é, obviamente, uma infração a esta exigência; também o é, na inversa, inserir na prova dados - textos, esquemas, etc. - que introduzem / tematizam matérias logo abandonadas no questionamento (os casos habitualmente designados de texto-pretexto).

Há, contudo, um grau de previsibilidade mínimo que um texto deve satisfazer, em termos de funcionamento da língua e de lógica do mundo/ do saber, sem o qual o texto se arriscaria a perder coerência.

Os exemplos fornecidos são, apenas, uma amostra da amplitude, da produtividade e da interdependência destes mecanismos e regras de textualização, quando transpostos para o domínio da análise/ construção de instrumentos de avaliação.

## **2.2. Níveis de Organização Textual**

As propriedades referidas pressupõem o texto como um objeto fortemente estruturado. Van Dijk considera três níveis nessa estruturação: o macroestrutural, o superestrutural e o microestrutural.

O nível macroestrutural corresponde à conexão global do sentido do texto; as macroestruturas são as grandes unidades semânticas que o configuram.

Num texto-teste, a que dimensões se reporta este nível? Antes de mais, aos objetivos visados - definidos em termos de atividades cognitivo-discursivas específicas - e respetivos objetos, enquanto conteúdos de aprendizagem.

Sobre a seleção de objetivos-conteúdos operam critérios de especificação, de progressão - de relação entre o dado e o novo - e de hierarquização das questões (segundo encadeamento lógico-semântico, nível taxonómico ou outra ordem). São esses critérios que permitem desdobrar uma estrutura global em estruturas menores, sem perda da conexão semântica inicial.

De ordem macroestrutural são também os diferentes cenários ou enquadramentos da realidade em que o tipo de saber visado se atualiza, enquadramentos recriados na prova quase sempre por recurso a textos (a condição do discurso pedagógico é, geralmente, a de ser um metatexto), mas também, muitas vezes em simultâneo, mediante a imagem.

Às opções macroestruturais, corresponde um esquema textual que lhe confere uma forma convencional, característica de um tipo de texto: uma superestrutura.

Constituem aspetos da superestrutura do texto-teste a extensão e o perfil da prova: organização por grupos ou blocos de questões; número (parcial e global), tipo e formato concreto desses itens; tipo(s) e modo(s) de inserção e de funcionamento de recursos de carácter (inter)textual, etc.

Um instrumento fundamental permite, no caso concreto de um teste, estabelecer a relação entre estes dois níveis de organização textual e o seu controlo: a chamada tabela ou matriz de especificações. Quanto mais complexa e fina essa matriz se apresentar e quanto mais relevantes as escolhas efetuadas, mais elevada a congruência interna e a eficácia externa da prova.

Essa congruência manifesta-se, por fim, num terceiro nível, o microestrutural, onde os mecanismos da linguagem e da textualidade são mais visíveis e no qual, tradicionalmente, o construtor de instrumentos de avaliação investe mais, embora muitas vezes sem a disciplina e o suporte técnico necessários. O domínio das macro-regras de transformação semântica citadas revela-se, aqui, essencial, porque são elas que asseguram uma articulação perfeita entre a superfície textual e a macroestrutura.

É também a este nível que se situa toda uma teoria produzida no domínio da avaliação, há já várias décadas, por nomes famosos - de que destaco o de Norman Gronlund -, visando estabelecer tipologias de itens e regras para a sua elaboração.

As considerações expostas não ignoram tal teoria, nem de modo algum a antagonizam. Visam apenas reforçá-la e precisá-la, a partir de um diferente enquadramento teórico.

### 2.3. Algumas Orientações de Ordem Microestrutural

Situando-me no plano da superfície textual e, por necessidade de análise, no interior da estrutura de um item, passarei a enunciar, de forma muito abreviada, algumas orientações linguístico-discursivas correspondentes a tradicionais pontos críticos da elaboração do texto-teste.

Dos três aspetos convergentes num item - a **condição**, o **comportamento visado** e o **critério** - reportar-me-ei apenas ao segundo, isto é, à redacção da instrução:

- 1.<sup>a</sup> - **Assegurar que ela existe, é clara, pertinente e exequível nas condições de realização da prova**; veja-se um exemplo:

"Leia o seguinte texto:

.....  
.....

Organize agora a sua resposta:

- a. identificando o autor;
- b. referindo as ideias principais do texto;
- c. caracterizando a obra deste cronista."

Nele são visíveis duas instruções secundárias: a primeira ("Leia o seguinte texto") introdutória, relativa ao contexto (ou co-texto) da questão; a segunda, complementar, relativa às orientações de resposta. Quanto à instrução central - a ordem ou a pergunta (implícita no termo "resposta") -, ela não chega a ser formulada (poderia corresponder a algo como "elabore uma exposição / um comentário ... "), embora tal ausência não seja impeditiva de resposta, graças às especificações das alíneas.

Note-se que a alínea c) ilustra exemplarmente um caso de antecipação de resposta: graças à dificuldade em encontrar um substituto lexical de "autor", o construtor da prova fornece ao respondente uma chave decisiva ("cronista");

- 2.<sup>a</sup> - **Evitar verbos ou perífrases verbais vagos, ambíguos ou problemáticos**: "refira-se a", "diga o que sabe", "problematize", "releve", "sublinhe", "comente" ou "refute". Há que não esquecer que, se a questão pretende desencadear determinados processos mentais, a avaliação só pode consumir-se mediante a existência de produtos lógico-discursivos



sivos de cujas características o aluno deve estar plenamente consciente para um desempenho satisfatório; a instrução deve ser muito clara a esse respeito;

3.<sup>a</sup> - **Formular uma única instrução por item**; evitar o uso do gerúndio, como em "prove / demonstre (algo) transcrevendo ... ", pelo qual o foco se desloca para o segundo verbo com efeito redutor, visto que o aluno pode satisfazer o pedido mediante mera transcrição, quando se pretende que ele realize algo mais. Se o gerúndio não for dependente ("prove/demonstre ... , transcrevendo ainda ... "), o melhor será desdobrar a instrução;

4.<sup>a</sup> - **Manter em limites pragmaticamente aceitáveis a relação entre a instrução e o seu objeto** (que corresponde à relação verbo - complemento direto). A inserção entre uma e outro de complementos circunstanciais, ainda que relativos ao modo de resposta pretendido ou a fontes disponíveis, ou de outras expansões pode redundar num elemento perturbador, como é o caso de:

"Indique, baseado no gráfico da figura 2 e de acordo com a informação apresentada no texto da questão anterior relativa a..., as características de..."

"Calcule, a partir dos dados fornecidos no quadro A e segundo a fórmula que considere mais adequada a ... o valor de ....";

5.<sup>a</sup> - **Manipular com algum cuidado esses objetos e os termos que os referem**. De modo muito elementar, poder-se-ão agrupar em dois tipos:

a) aqueles em que a referência é dada e, supostamente, conhecida dos alunos: nome, local, data, classe, regra, etc.;

b) os restantes, nomeadamente os introduzidos por nominais anafóricos - "ação", "causa", "fator", "razão", "motivo", "intenção", "explicação", "justificação" ou, ainda, "estrutura", "origem", "sequência", etc., - que correspondem a diferentes representações por parte tanto dos professores como dos alunos.

Mobilizar os referidos nominais no processo avaliativo obriga a trabalhar previamente sobre essas representações e a um esforço de rigor semântico, ao nível da instrução ou solicitação.

No plano da resposta, o princípio de retoma das mesmas anáforas da solicitação determina construções cognitivo-discursivas que funcionem como equivalentes - por ex., do tipo "a razão de ... é F infinitiva",

"a razão de ... é o Parlamento ter legislado ..." ou "a explicação ... é que F completiva", "a explicação ... é que a água se evaporou ..." -, construções de elaboração bastante problemática, pela dificuldade de compatibilizar estruturas nominais e estruturas flexionadas, sem prejuízo da informação a transmitir. As questões centradas neste tipo de anáforas, para lá de exigirem que o respondente possua uma representação inequívoca do seu conteúdo lógico-semântico, exigem que o aluno saiba autonomizar-se do molde sintático da questão, tematizando o(s) elemento(s) em que apoiará a sua resposta, nomeadamente a partir de processos de normalização deverbal ou outros ("... o Parlamento ter legislado ..." = "... a legislação pelo Parlamento ..."; "... a água se evaporou ..." = "... a evaporação da água...");

6.<sup>a</sup> - **Delimitar com precisão a extensão e o conteúdo do objeto da questão.** A pontuação tem neste processo uma importância decisiva, pois permite estabelecer fronteiras de sentido, no interior de qualquer estrutura. Um caso típico é a transformação de estruturas atributivas em apositivas, cujo estatuto lógico-semântico é absolutamente distinto. Delimitar um objeto que integre, por exemplo, uma relativa obriga, desde logo, a definir pela pontuação esse estatuto (restritiva em explicativa). Atente-se na diferença entre:

a) "De entre as personagens da obra que apresentam uma dimensão romântica, escolha uma e caracterize-a quanto a ... "

e

b) "De entre as personagens da obra, que apresentam uma dimensão romântica, escolha uma e caracterize-a quanto a ... ".

Enquanto em a) o uso de uma relativa restritiva pressupõe um universo constituído por dois subconjuntos de personagens (as que apresentam uma dimensão romântica e as que a não apresentam), demarcação que o respondente terá de efetuar previamente à escolha que lhe é solicitada, em b) a relativa, funcionando como aposto, tem sobretudo a função de introduzir o tópico "dimensão romântica".

Daí que o item possa ser parafraseado com vantagem fazendo passar tal informação para o chamado suporte do item: "As personagens da obra apresentam uma dimensão romântica. Escolha uma e caracterize-a quanto a..."

A relação extensão / conteúdo do objeto obriga, ainda, a considerar os limites, não sintáticos mas pragmáticos, das estruturas intercala-

das e recursivas (como os encadeamentos de relativas): " ... o período em que ocorreu o facto que provocou as mudanças que o texto descreve e que antecede ... ";

**7ª - Evitar formulações vagas ou ambiguidades:**

- sintáticas, como "A ave protege os filhotes dos predadores" - a ave protege os filhotes dos predadores ou os seus filhotes? - ou "As personagens da obra que o autor menciona" - o autor menciona a obra, ou as personagens? E se, de facto, mencionar ambas?
- semânticas, como a decorrente de termos funcionalmente ambíguos, presente em "Essa prática conduz a um engano da opinião pública" - a opinião pública engana-se ou, pelo contrário, é enganada? - ou da ausência (ou imperícia no uso) de operadores de determinação ou de quantificação em instruções do tipo "Diga as razões de... " (todas?) ou "Dê exemplos de ... " (quantos?);
- pragmático-discursivas, como as resultantes da ausência de mecanismos de perspetiva (de atribuição do conteúdo da resposta: a um autor / uma personagem / uma teoria de referência ou ao próprio aluno...);

**8ª - Controlar os processos de referência de modo que tópicos e objetos de questionamento que se mantêm em dois ou mais itens sejam retomados por substitutos lexicais corretos, acessíveis e não indiciadores de resposta;** evitar o uso de certas cadeias anafóricas localizadoras (como os pronomes: este / esse / aquele / o outro / a outra / a mesma; os numerais: o primeiro, o segundo; os adverbiais: acima, abaixo, atrás...), altamente difíceis de manejar sem ambiguidades na rede de referências que a prova constitui. Ainda que, por vezes, correndo o risco da redundância, a referência plena [o outro / o outro escritor-> (o escritor) x; os primeiros/ os primeiros elementos-> (os elementos) cor e forma; acima-> em 2 a) ou na terceira linha do texto x ... etc.] constitui sempre uma garantia de rigor que outras formas, aparentemente mais económicas ou elegantes, não permitem;

**9ª - Nos diversos tipos de itens introduzidos, proceder à normalização sintática de enunciados ou de unidades discursivas com funções idênticas** (as alternativas nos itens de escolha múltipla; os termos dos itens de associação; as orientações nos itens de composição, etc.); a capacidade de distinguir estruturas frásicas flexionadas de estruturas não flexionadas, por exemplo, é essencial nesse processo de regularização;

Observem-se dois exemplos:

a) "Relativamente ao Reino X ... assinale V (verdadeiro) ou F (falso) em cada uma das afirmações:

- inclui seres pluricelulares
- são autotróficos
- são todos unicelulares
- o processo de nutrição é ... "

b) "Foram consequências das mudanças verificadas na Europa ...

- alterações no mapa político
- fim de...
- melhoria de...
- declínio de..."

No exemplo a) a ausência de homogeneidade sintática nas alternativas resulta da fuga ao tópico dado "Relativamente ao Reino X ... "; assim, o respondente, apesar da indicação inicial, tem de focalizar sucessivamente "o Reino X" ("inclui ... "), os seres nele incluídos ("são autotróficos", "são todos unicelulares") e o "processo de nutrição" desses seres.

No exemplo b), em que apenas uma das alternativas deverá ser escolhida, a infração verifica-se na falta de concordância de número entre o suporte do item (no plural) e os termos das alternativas (no singular); dado que apenas uma das quatro combinatórias é gramaticalmente correta, a resposta torna-se óbvia.

- 10.<sup>a</sup> - **Sempre que possível, precisar o produto desejado do ponto de vista discursivo:** lista, título, enumeração, relato, descrição, comentário, etc., por recurso a uma tipologia de textos / escritos conhecida dos alunos. Dessa forma é possível capitalizar todo o tipo de conhecimentos intertextuais de que os alunos são depositários e fornecer-lhes um dado de ordem criterial que, não sendo sempre explicitado na questão, é invariavelmente mobilizado pelo avaliador, sobretudo quando procede a um modo de apreciação global da resposta.

### 3. Conclusão

Estas orientações estão longe de esgotar os problemas de textualidade que a elaboração da instrução levanta. Outras tantas se poderão enunciar a propósito de outras componentes da prova. Por outro lado, há que não esquecer que, se o sistema linguístico é uma determinante do texto - fornecen-

do um conjunto de regras que impõem uma série de formas e excluem outras -, ele não o esgota.

A apreensão semiótica da língua é algo muito mais vasto e variável.

Passa, por exemplo, como se sabe, por outros códigos estabelecidos e pelos significados que eles permitem construir, em articulação com o código linguístico; nesses outros planos os constrangimentos, por vezes, são menores e, portanto, as escolhas não são tanto da ordem do convencionado mas do convencional (não são pré-determinadas, mas devem ser regulares, isto é, constantes, ao longo do texto). Como qualquer texto - mais do que em qualquer outro texto -, o texto-teste tem de se deixar ler e, na mesma medida, dizer como deve ser lido.

Só assim ele poderá adquirir validade e fiabilidade, enquanto instrumento.

## **Bibliografia**

- Beaugrande, R. A. de e W. Dressler, (1972). *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman.
- Charolles, M. (1978). "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes". In *Langue Française*, 38, pp. 7-41.
- Dijk, T. A. van (1981). "O Texto: Estruturas e Funções", in A. Kibédi Varga, *Teoria da Literatura*. Lisboa: Presença.
- Fonseca, F. 1. (1994). *Gramática e Pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (1993). *Estudos de Sintaxe - Semântica e Pragmática do Português*. Porto: Porto Editora.
- Halliday, M. A. K. & R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.