

Quadro europeu comum de referência para as línguas

Aprendizagem,
ensino, avaliação

Obra publicada no ano do cinquentenário



COLEÇÃO PERSPECTIVAS ACTUAIS/EDUCAÇÃO

Últimos títulos publicados

PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA ESCOLA

Miguel A. Zabalza

ESTA VIDA DE PROFESSOR...

Bernard Houot

MAPAS CONCEPTUAIS – Uma técnica para aprender

Vários autores

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Viviane de Landsheere

MULTIPROFISSIONALISMO E INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Maria Adelina Abreu Garcia

À DESCOBERTA DOS NÚMEROS – Contar, Cantar e Calcular

Institut National de Recherche Pédagogique

DO PERFIL DOS TEMPOS AO PERFIL DA ESCOLA – Portugal na viragem do milénio

Fernando Augusto Machado

IMAGENS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA

Jorge Adelino Costa

EDUCAÇÃO – Um Tesouro a Descobrir

Jacques Delors

PROFESSORES, FAMÍLIAS E PROJECTO EDUCATIVO

Ramiro Marques

A PILOTAGEM DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO – Como Garantir a Qualidade da Educação?

Gilbert de Landsheere

PROFESSORES E ENSINO NUM MUNDO EM MUDANÇA

Relatório Mundial de Educação 1998

AUTONOMIA, GESTÃO E AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

Vários autores

VOOS DE BORBOLETA – Escola, trabalho e profissão

Joaquim Azevedo

AVALIAR O EXTRACURRICULAR. A REFERENCIALIZAÇÃO COMO NOVA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO

Teresa Vilhena

AS PESSOAS QUE MORAM NOS ALUNOS – Ser jovem, hoje, na escola portuguesa

Vários autores

GERIR A MUDANÇA NAS ESCOLAS

Patrick Whitaker

AUTONOMIA DA ESCOLA – POLÍTICAS E PRÁTICAS

Vários autores

A (DES)CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA CURRICULAR

José Carlos Morgado

DISCURSO E COMPREENSÃO NA SALA DE AULA

Manuel Joaquim Loureiro

O DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS DURANTE TODA A VIDA

Relatório Mundial sobre a Educação 2000

A DINÂMICA DOS CONFLITOS IDEOLÓGICOS E CULTURAIS NA FUNDAMENTAÇÃO DO CURRÍCULO

João M. Paraskeva

INTERACÇÃO PEDAGÓGICA E INDISCIPLINA NA AULA

João da Silva Amado

A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO – Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional

Carlos Loureiro

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – Aprendizagem, ensino, avaliação

Conselho da Europa

Quadro europeu comum de referência para as línguas

Aprendizagem,
ensino, avaliação

Conselho da Europa



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

EDIÇÕES
ASA

TÍTULO: QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS
LÍNGUAS – Aprendizagem, ensino, avaliação

COLECCÃO: PERSPECTIVAS ACTUAIS/EDUCAÇÃO

DIRECCÃO DE: JOSÉ MATIAS ALVES

COORDENAÇÃO DE EDIÇÃO: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GAERI

TRADUÇÃO: MARIA JOANA PIMENTEL DO ROSÁRIO

NUNO VERDIAL SOARES

REVISÃO TÉCNICA: MARGARITA CORREIA

© 2001 CONSELHO DA EUROPA

para as edições inglesa e francesa

© 2001 EDIÇÕES ASA

para a edição portuguesa

Esta tradução de *Common European Framework of Reference for
languages: Learning, Teaching, Assessment*

é publicada com o acordo do Conselho da Europa

DEPÓSITO LEGAL N.º 172 574/01

Dezembro de 2001/1.ª Edição

Execução Gráfica/GRAFIASA



ASA Editores II, S.A.

SEDE

Av. da Boavista, 3265 – Sala 4.1
Telef.: 226166030 Fax: 226155346
Apartado 1035 / 4101-001 PORTO
PORTUGAL

E-mail: edicoes@asa.pt

Internet: www.asa.pt

DELEGAÇÃO EM LISBOA

Av. Dr. Augusto de Castro, Lote 110
Telef.: 218372176 Fax: 218597247
1900-663 LISBOA • PORTUGAL

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Nota à edição portuguesa | 7 |
| PREFÁCIO | 9 |
| NOTAS para o utilizador | 11 |
| SINOPSE | 17 |
| Capítulo 1 | |
| O Quadro Europeu Comum de Referência no seu contexto político e educativo | 19 |
| 1.1. O que é o Quadro Europeu Comum de Referência? | 19 |
| 1.2. Finalidades e objectivos da política linguística do Conselho da Europa | 20 |
| 1.3. O que é o ‘plurilinguismo’? | 23 |
| 1.4. Porque é o QECR necessário? | 24 |
| 1.5. Que utilizações para o QECR? | 25 |
| 1.6. A que critérios deve obedecer o QECR? | 26 |
| Capítulo 2 | |
| Abordagem adoptada | 29 |
| 2.1. Uma abordagem orientada para a acção | 29 |
| 2.2. Níveis Comuns de Referência de uma proficiência em língua | 38 |
| 2.3. Aprendizagem e ensino da língua | 41 |
| 2.4. Avaliação | 42 |
| Capítulo 3 | |
| Níveis Comuns de Referência | 45 |
| 3.1. Critérios para os descritores dos Níveis Comuns de Referência | 45 |
| 3.2. Níveis Comuns de Referência | 47 |
| 3.3. Apresentação dos Níveis Comuns de Referência | 48 |
| 3.4. Descritores exemplificativos | 50 |
| 3.5. Flexibilidade de uma abordagem em árvore | 58 |
| 3.6. Coerência de conteúdos nos Níveis Comuns de Referência | 61 |
| 3.7. Como ler as escalas dos descritores exemplificativos | 65 |
| 3.8. Como utilizar as escalas de descritores de proficiência em língua | 66 |
| 3.9. Níveis de proficiência e níveis de êxito | 70 |
| Capítulo 4 | |
| O uso da língua e o utilizador/aprendente | 73 |
| 4.1. O contexto do uso da língua | 75 |
| 4.2. Temas de comunicação | 83 |
| 4.3. Tarefas comunicativas e finalidades | 85 |
| 4.4. Actividades e estratégias comunicativas em língua | 89 |
| 4.5. Processos de comunicação linguística | 133 |
| 4.6. Textos | 136 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 5 | |
| As competências do utilizador/aprendente | 147 |
| 5.1. Competências gerais | 147 |
| 5.2. Competências comunicativas em língua | 156 |
| Capítulo 6 | |
| Aprendizagem e ensino das línguas | 185 |
| 6.1. O que é que os aprendentes têm que aprender ou adquirir? | 185 |
| 6.2. Os processos de aprendizagem da língua | 195 |
| 6.3. O que pode fazer cada tipo de utilizador do QECR para facilitar a aprendizagem da língua? | 197 |
| 6.4. Algumas opções metodológicas para a aprendizagem e o ensino das línguas | 199 |
| 6.5. Erros e falhas | 214 |
| Capítulo 7 | |
| As tarefas e o seu papel no ensino das línguas | 217 |
| 7.1. Descrição das tarefas | 217 |
| 7.2. Execução das tarefas | 218 |
| 7.3. A dificuldade da tarefa | 220 |
| Capítulo 8 | |
| Diversificação linguística e currículo | 231 |
| 8.1. Definição e abordagem inicial | 231 |
| 8.2. Opções de construção curricular | 232 |
| 8.3. Para a criação de cenários curriculares | 233 |
| 8.4. Avaliação e aprendizagens escolares, extra-escolares e pós-escolares | 238 |
| Capítulo 9 | |
| Avaliação | 243 |
| 9.1. Introdução | 243 |
| 9.2. O Quadro como recurso para a avaliação | 245 |
| 9.3. Tipos de avaliação | 251 |
| 9.4. Avaliação exequível e metassistema | 264 |
| Bibliografia Geral | 269 |
| Apêndice A: Desenvolver descritores de proficiência | 281 |
| Apêndice B: As escalas exemplificativas de descritores | 297 |
| Apêndice C: As escalas DIALANG | 311 |
| Apêndice D: Os descritores da ALTE | 335 |

NOTA À EDIÇÃO PORTUGUESA

O Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais – GAERI – do Ministério da Educação apresenta a edição portuguesa do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), elaborado pelo conselho da Europa, no âmbito do Projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural” e adaptado à realidade portuguesa pelo Grupo de Trabalho criado para o efeito.

Este Quadro constitui, juntamente com a Portfolio Europeu das Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa.

A apresentação desta obra em 2001 tem um duplo objectivo, na medida em que não só divulga um guia indispensável para os professores que ensinam as línguas estrangeiras e a língua portuguesa, mas também porque a sua edição constitui mais uma celebração do Ano Europeu das Línguas – AEL 2001.

Esta publicação só foi possível graças à colaboração de várias instituições e organizações, nomeadamente do Departamento de Educação Básica, do Departamento do Ensino Secundário e da Coordenação do AEL 2001 do Ministério da Educação, das Instituições do Ensino Superior Universitário e Politécnico e das Associações de Professores de Línguas Vivas, num trabalho conjunto que a todos agradeço.

Maria Eduarda Boal

Directora do Gabinete de Assuntos
Europeus e Relações Internacionais

PREFÁCIO

Esta edição reestruturada do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* representa o último estágio de um processo que tem sido activamente conduzido desde 1991 e que muito deve à colaboração de numerosos membros da profissão docente de toda a Europa e de fora dela.

O Conselho da Europa está, por isso, reconhecido às seguintes entidades pelas suas contribuições:

- Ao Grupo de Projecto *Aprendizagem das Línguas e Cidadania Europeia*, que representou todos os Estados-membros do Conselho de Cooperação Cultural, juntamente com o Canadá, na qualidade de observador, por ter seguido atentamente o seu desenvolvimento;
- Ao Grupo de Trabalho, organizado pelo Grupo de Projecto, que incluiu vinte participantes de todos os Estados-membros e que representou os diversos interesses profissionais envolvidos, assim como aos representantes da Comissão Europeia e do seu programa LINGUA, pelos seus inestimáveis conselhos e pela supervisão do projecto;
- Ao Grupo de Autores, organizado pelo Grupo de Trabalho, que incluiu o Professor J. L. M. Trim (Director de Projecto), o Professor D. Coste (École Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, França), o Doutor M. B. North (Eurocentres, Suíça) e M. J. Sheils (Secretariado). O Conselho da Europa expressa os seus agradecimentos às instituições que permitiram que as pessoas referidas contribuíssem para este importante empreendimento;
- Ao Fundo Nacional Suíço de Investigação Científica, pelo seu apoio ao trabalho de elaboração e calibração de descritores de competências linguísticas para os Níveis Comuns de Referência, do Doutor B. North e do Professor G. Schneider (Universidade de Friburgo);
- À Fundação Eurocentres por ter fornecido os conhecimentos especializados necessários à definição e escalamento dos descritores de proficiência linguística;
- Ao Centro Nacional de Línguas Estrangeiras dos EUA, que atribuiu Bolsas Mellon aos Doutores Trim e North, o que permitiu a sua participação neste projecto;
- Aos numerosos colegas e instituições de toda a Europa que responderam,

frequentemente de forma muito cuidadosa, apontando pormenores concretos, ao pedido de comentários e de reacções aos projectos anteriores.

As informações recebidas foram levadas em linha de conta para a revisão do Quadro e dos Guias do Utilizador antes da sua adopção em toda a Europa. Esta revisão foi levada a cabo pelos Doutores J. L. M. Trim e B. North.

NOTAS PARA O UTILIZADOR

Estas notas têm como objectivo ajudá-lo a usar o mais eficazmente possível o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, quer seja aprendiz quer seja membro de qualquer grupo profissional relacionado com o ensino das línguas e a avaliação. As notas não tratarão de aspectos específicos de utilização do Quadro por professores, examinadores, autores de manuais, formadores e por aqueles que tutelam a Educação. Esses aspectos específicos são objecto de orientação especial dirigida a cada uma das categorias de utilizadores e contidas no Guia de Utilizador do Conselho da Europa, disponível no respectivo *site* da Internet. Estas notas pretendem ser uma primeira introdução ao Quadro de Referência para todos os seus utilizadores.

Pode, evidentemente, usar-se o documento do Quadro como bem se entender, como acontece com qualquer outra publicação. Na verdade, espera-se que alguns leitores possam ser estimulados a usar o Quadro de modos que não tenham sido previstos. Contudo, o Quadro foi escrito com dois objectivos principais:

1. Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, a reflectirem sobre questões como:

- O que fazemos exactamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros?
- O que nos permite agir assim?
- O que é que precisamos de saber a este respeito para tentarmos utilizar uma língua nova?
- Como definimos os nossos objectivos e avaliamos o nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efectivo da língua estrangeira?
- Como se processa a aprendizagem da língua?
- Que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua?

2. Facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados.

Mas, uma coisa deve ficar clara desde já. Não se trata DE MODO ALGUM de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo. São levantadas questões, mas não são dadas respostas. A função do *Quadro Europeu*

Comum de Referência não é nem formular os objectivos que os utilizadores devem atingir, nem os métodos que devem usar.

Isto não significa que o Conselho da Europa fique indiferente a estas questões. Na verdade, colegas de países-membros, que ao longo de anos têm colaborado nos projectos de Línguas Vivas do Conselho da Europa, têm levado a cabo muita reflexão e muito trabalho na definição de princípios e na prática na área do ensino, aprendizagem e avaliação das línguas. No Capítulo 1 encontrar-se-ão os princípios fundamentais e as suas consequências práticas. Constatar-se-ão que o Conselho tem como preocupação melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração. O Conselho da Europa apoia também métodos de ensino e de aprendizagem que ajudem os jovens e também os aprendentes mais velhos a construírem as atitudes, os saberes e as capacidades necessárias para se tornarem mais independentes na reflexão e na acção e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros. Neste sentido, o trabalho contribui para promover uma cidadania democrática.

De acordo com estes princípios fundamentais, o Conselho encorajará todas as pessoas implicadas na organização da aprendizagem das línguas a basearem o seu trabalho nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes, significando isto ser capaz de responder a questões como:

- O que é que os aprendentes precisam de fazer com a língua?
- O que é que eles precisam de aprender para serem capazes de usar a língua para esses fins?
- O que é que os leva a aprender?
- Que espécie de pessoas são (idade, sexo, meio social e nível de educação, etc.)?
- Que saberes, capacidades e experiência possuem os professores?
- Que acesso têm a manuais, obras de referência (dicionários, gramáticas, etc.), suportes audiovisuais e informáticos?
- Quanto tempo podem (querem ou são capazes de) dedicar à aprendizagem de uma língua?

A partir desta análise da situação de ensino/aprendizagem, considera-se extremamente importante definir de forma clara e explícita os objectivos mais válidos e mais realistas em função das necessidades dos aprendentes, do ponto de vista das suas características e dos seus recursos. Numerosos são os implicados na organização da aprendizagem das línguas: professores e aprendentes na sala de aula e, ainda, autoridades educativas, examinadores, autores e editores de

manuais, etc. Se estiverem de acordo nos objectivos, podem, cada um na sua área, trabalhar no mesmo sentido, para ajudarem os aprendentes a atingir esses mesmos objectivos. Estão, ainda, em posição de clarificar e explicitar os objectivos e métodos usados para benefício de todos aqueles que usam o produto do seu trabalho.

O *Quadro Europeu Comum de Referência* foi elaborado com este objectivo. Para cumprir a sua função, tem de satisfazer determinados critérios. Deve ser exaustivo, transparente e coerente.

Estes critérios são apresentados e explicados no Capítulo 1. Considera-se mais importante esclarecer o que se entende por 'exaustivo'. Significa, simplesmente, que deverá encontrar-se no Quadro de Referência tudo o que for necessário para descrever os objectivos, os métodos e os produtos. O esquema de parâmetros, categorias e exemplos, apresentado no Capítulo 2 (de forma resumida no texto do quadro inicial) e mais pormenorizadamente nos Capítulos 4 e 5, pretende dar uma imagem clara das competências (conhecimentos, capacidades, atitudes) que os utilizadores da língua constroem no decurso da sua experiência de uso da língua e que lhes permite responder aos desafios da comunicação para lá de fronteiras linguísticas e culturais (ou seja, realizar tarefas comunicativas e actividades nos vários contextos da vida social com as condições e as limitações que lhes são próprias). Os níveis comuns de referência, apresentados no Capítulo 3, permitem acompanhar os progressos dos aprendentes à medida que estes constroem a sua proficiência, através dos parâmetros do esquema descritivo.

Baseado no pressuposto de que a finalidade do ensino da língua é tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua em causa, o esquema deverá permitir definir e descrever os objectivos de forma clara e exaustiva. Poderá achar-se o esquema referido situado para além das necessidades do utilizador. A partir do Capítulo 4, encontrar-se-á no fim de cada secção séries de perguntas que o convidam a reflectir sobre a relevância da secção relativamente aos seus objectivos e às suas preocupações e, em caso afirmativo, de que forma é relevante. Poder-se-á achar que a secção não é importante, talvez em virtude de não ser adequada aos aprendentes em causa, ou que, apesar de ser útil para eles, não é uma prioridade, dadas as limitações de tempo ou de recursos. Se for esse o caso, ignore-se a secção. Se, no entanto, se achar que é relevante (vendo-a em contexto, talvez chame a atenção), os Capítulos 4 e 5 do Quadro fornecerão as denominações dos principais parâmetros e categorias, acompanhadas de exemplos.

Nem as categorias nem os exemplos pretendem ser exaustivos. Se se desejar descrever um domínio de especialidade, poderá necessitar-se de subcategorizar ainda mais a classificação apresentada. Os exemplos são apenas sugestões. Poderá querer manter-se alguns dos exemplos, rejeitar outros e acrescentar ainda outros. O utilizador deverá sentir-se à vontade para o fazer, uma vez que lhe cabe

decidir sobre os seus objectivos e sobre o seu produto. Lembre-se que, mesmo que algo pareça desnecessário no Quadro, poderá lá estar em virtude de ser de interesse primordial para alguém proveniente de um contexto diferente, a trabalhar numa situação distinta e responsável por um outro grupo de aprendentes. No caso de “condições e limitações”, por exemplo, pode não ser importante ter em conta os níveis de ruído num estabelecimento de ensino, mas torna-se indispensável para os pilotos aéreos: não ser capaz de identificar números a 100% no meio de um barulho infernal, numa comunicação terra/ar, pode significar a sua própria morte e a dos passageiros. Por outro lado, lembre-se que as categorias e os enunciados acrescentados poderão ser úteis para outros. Por este motivo, a taxonomia apresentada nos Capítulos 4 e 5 do Quadro de Referência não deve ser vista como um sistema fechado, mas sim aberto, susceptível de evolução à luz da experiência adquirida.

Este princípio aplica-se também à descrição dos níveis de proficiência. O Capítulo 3 explica claramente que o número de níveis necessários a um utilizador depende da razão que o leva a fazer essas distinções e do uso que fará da informação obtida. Não devem multiplicar-se os níveis mais do que o necessário. O sistema em árvore como o do “hipertexto”, apresentado em 3.5, permite àqueles que trabalham na área definir níveis de gradação mais geral ou mais específica, dependendo do grau de fineza desejada, para fazer as distinções no seio de uma dada população de aprendentes. É também, com certeza, possível (até vulgar) fazer a distinção entre objectivos em termos de níveis e graus de êxito desses objectivos em termos de classificações.

O conjunto dos seis níveis usados no documento baseia-se na prática corrente de um certo número de organismos públicos de certificação. Os descritores propostos baseiam-se naqueles que “foram considerados transparentes, úteis e pertinentes por grupos de professores de língua materna e não-materna, provenientes de sectores educativos variados e com perfis de formação e de experiência de ensino muito diferentes”. Mas trata-se de recomendações e não de obrigações. É um “documento de reflexão, de discussão e de projecto. Os exemplos pretendem abrir novas possibilidades e não antecipar decisões” (*id.*). Parece, no entanto, claro que um conjunto de níveis comuns de referência como um instrumento de calibração é particularmente bem visto por profissionais que, como em outras áreas, consideram uma vantagem trabalhar com medidas e normas estáveis e reconhecidas.

Como utilizador, deverá usar o sistema de escalas e os descritores de forma crítica. A secção das Línguas Vivas do Conselho da Europa receberá com agrado qualquer relato de experiência. Salientamos que as escalas são dadas não só para uma proficiência global mas também para muitos dos parâmetros da proficiência em língua apresentados pormenorizadamente nos Capítulos 4 e 5. Isto permite especificar perfis diferenciados para determinados aprendentes.

No Capítulo 6, é dada especial atenção a questões de metodologia. Como se adquire ou aprende uma nova língua? Mais uma vez, o objectivo do Quadro não é prescrever nem mesmo recomendar determinado método, mas apresentar opções, convidando o utilizador a reflectir sobre a sua prática actual, levá-lo conseqüentemente a tomar decisões e a descrever exactamente aquilo que faz. Claro que, na análise das suas finalidades e dos seus objectivos, encorajá-lo-emos a ter em consideração as Recomendações do Conselho de Ministros, mas o objectivo do Quadro de Referência é, antes de mais, o de o ajudar nas suas tomadas de decisão. O Capítulo 7 analisa mais cuidadosamente o papel das tarefas no ensino e na aprendizagem das línguas, uma das áreas de ponta dos últimos anos.

O Capítulo 8 examina os princípios de desenvolvimento curricular, que envolvem a diferenciação de objectivos de aprendizagem das línguas, especialmente no contexto de desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural do indivíduo, de modo a permitir-lhe lidar com os desafios de comunicação resultantes de se viver numa Europa multilingue e multicultural. O capítulo merece ainda uma leitura atenta por parte daqueles que, tendo que elaborar os currículos para várias línguas, estudam as várias possibilidades de melhor distribuir os recursos entre as diversas categorias de aprendentes.

O Capítulo 9 trata de questões relacionadas com a avaliação, explicando a pertinência do Quadro de Referência para a avaliação da proficiência em língua e dos resultados com a ajuda de critérios de avaliação e segundo diferentes abordagens do processo de avaliação.

Os Apêndices aprofundam outros aspectos de escalamento que podem ser considerados úteis por alguns utilizadores. O Apêndice A trata de algumas questões teóricas gerais para uso de utilizadores que desejem elaborar escalas para populações específicas de aprendentes. O Apêndice B apresenta informação sobre o Projecto Suíço que elaborou os descritores de escalas usados no Quadro de Referência. Os Apêndices C e D apresentam escalas elaboradas por outros organismos, nomeadamente pelo DIALANG (Sistema de Avaliação na Língua) e as escalas com os descritores “É capaz de” (*Can do*), pela ALTE (*Association of Language Testers in Europe* – Associação de Examinadores de Línguas na Europa).

SINOPSE

- O Capítulo 1** define as *finalidades*, os *objectivos* e as *funções* do Quadro de Referência à luz da política geral de línguas do Conselho da Europa e, em particular, do *plurilinguismo* como resposta à diversidade linguística e cultural da Europa. Este capítulo estabelece os critérios que o Quadro de Referência deve satisfazer.
- O Capítulo 2** desenvolve a *abordagem* adoptada. A descrição baseia-se numa análise do uso da língua em termos das *estratégias* que os aprendentes utilizam para activar competências gerais e comunicativas, com o fim de desempenharem com êxito as *actividades* e desenvolver os *processos* envolvidos na *produção* e *recepção* de *textos* e na construção de discursos sobre determinados *temas*, o que lhes permite realizar *tarefas*, enfrentando-as sob diferentes condições e com diferentes limitações resultantes das situações que ocorrem nos vários *domínios* da vida social. Os termos sublinhados indicam os parâmetros de descrição da utilização da língua e da capacidade do utilizador/aprendente para a utilizar.
- O Capítulo 3** introduz os *níveis comuns de referência*. A progressão na aprendizagem das línguas no que diz respeito aos parâmetros do esquema descritivo pode ser calibrada de acordo com uma *série flexível de níveis de êxito* definidos por descritores apropriados. Este dispositivo tem de ser suficientemente rico para dar conta de toda a gama de necessidades do aprendente e, conseqüentemente, dos objectivos fixados pelas diferentes instituições ou exigidos aos candidatos para uma qualificação em línguas.
- O Capítulo 4** expõe pormenorizadamente (mas não de modo exaustivo ou definitivo) as categorias (escaladas, quando possível) necessárias à descrição da *utilização da língua pelo aprendente/utilizador*, em função dos parâmetros identificados. Essas categorias cobrem sucessivamente: os domínios e as situações que constituem o contexto de utilização da língua; as tarefas, os fins e os temas de comunicação: as actividades, as estratégias, os processos de comunicação e os textos, especialmente no que diz respeito às actividades e aos suportes.
- O Capítulo 5** expõe pormenorizadamente as *competências* gerais e comunicativas do utilizador/aprendente *escaladas na medida do possível*.

O Capítulo 6 considera os *processos de aprendizagem e de ensino* das línguas e trata das relações entre aquisição e aprendizagem, da natureza e do desenvolvimento da competência plurilingue, bem como das opções metodológicas mais gerais ou mais particulares em relação às categorias expostas nos Capítulos 3 e 4.

O Capítulo 7 apresenta mais pormenorizadamente o papel das *tarefas* na aprendizagem e no ensino das línguas.

O Capítulo 8 diz respeito às implicações da *diversificação linguística na concepção do currículo* e trata de questões como: o plurilinguismo e o pluriculturalismo; objectivos de aprendizagem diferenciados; princípio de concepção de um currículo; cenários curriculares; aprendizagem contínua das línguas; competências modulares e parciais.

O Capítulo 9 apresenta as diversas finalidades da *avaliação* e os tipos de avaliação que lhes correspondem, em função da necessidade de conciliar os critérios concorrentes de exaustividade, de precisão e de possibilidade operatória.

A **Bibliografia Geral** propõe uma escolha de obras e artigos que os utilizadores do Quadro de Referência poderão consultar se quiserem aprofundar algumas das questões levantadas. A bibliografia remete para as publicações mais relevantes do Conselho da Europa, bem como para obras publicadas por outras entidades.

O **Apêndice A** discute a elaboração dos descritores de proficiência linguística. Explicam-se os métodos e os critérios de escalamento, bem como as exigências para a formulação dos descritores dos parâmetros e das categorias anteriormente apresentados.

O **Apêndice B** dá uma visão de conjunto do projecto desenvolvido na Suíça, que permitiu formular e escalar os exemplos dos descritores. As escalas exemplificativas do texto estão listadas com o respectivo número de página.

O **Apêndice C** contém os descritores para a auto-avaliação de uma série de níveis adoptados pelo Projecto DIALANG da Comissão Europeia para a Internet.

O **Apêndice D** contém os descritores “É capaz de” (*Can Do*) numa sucessão de níveis, elaborados pela ALTE.

1. O Quadro Europeu Comum de Referência no seu contexto político e educativo

1.1. O que é o Quadro Europeu Comum de Referência?

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

O QECR pretende ultrapassar as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos na Europa. Fornece aos que tutelam a Educação, aos autores de programas, aos professores, aos formadores de docentes, aos organismos de certificação, etc., os meios para reflectirem sobre a sua prática actual, com vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos aprendentes pelos quais são responsáveis.

Ao fornecer uma base comum para a explicitação de objectivos, conteúdos e métodos, o QECR reforçará a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas. A apresentação de critérios objectivos na descrição da proficiência facilitará o reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, facilitará a mobilidade europeia.

A natureza taxonómica do QECR significa, inevitavelmente, uma tentativa de abordagem da enorme complexidade da linguagem humana, analisando a competência em língua nas suas diferentes componentes. É-se confrontado com alguns problemas de carácter psicológico e pedagógico mais ou menos complexos. A comunicação envolve todo o ser humano. As capacidades abaixo isoladas e classificadas interagem de forma complexa com o desenvolvimento da personalidade singular de cada ser humano. Como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido.

O QECR inclui a descrição de qualificações ‘parciais’, apropriadas sempre que seja apenas necessário um conhecimento mais restrito da língua (p. ex.: mais a compreensão oral do que a expressão oral), ou sempre que haja um limite de tempo para a aprendizagem de uma terceira ou quarta língua e que possam conseguir-se resultados mais úteis, usando, por exemplo, mais as capacidades de reconhecimento do que as capacidades de memória. O reconhecimento formal de tais capacidades ajudará a promover o plurilinguismo através da aprendizagem de uma maior variedade de línguas europeias.

1.2. Finalidades e objectivos da política linguística do Conselho da Europa

O QECR responde ao objectivo geral do Conselho da Europa, tal como foi definido nas Recomendações R (82) 18 e R (98) 6 do Conselho de Ministros: “conseguir maior unidade entre todos os seus membros”, atingindo-se este objectivo “com a adopção de uma acção comum na área da cultura”.

O trabalho do Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa no que diz respeito às línguas vivas foi estruturado, desde a sua fundação, à volta de uma série de projectos de médio prazo e fez derivar a sua coerência e continuidade da adesão a três princípios básicos enunciados no preâmbulo R (82) 18 do Conselho de Ministros do Conselho da Europa:

- que o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos;
- que apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interacção entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação;
- que os Estados-membros, ao adoptarem ou desenvolverem uma política nacional no domínio do ensino e da aprendizagem das línguas vivas, poderiam atingir uma maior concertação a nível europeu, graças a acordos adequados que visem uma cooperação e uma coordenação constantes das suas políticas.

De modo a pôr em prática estes princípios, o Conselho de Ministros solicitou aos governos dos Estados-membros que:

“(F14) Promovessem a cooperação nacional e internacional das instituições

governamentais e não-governamentais que se dedicam ao desenvolvimento de métodos de ensino e de avaliação no domínio da aprendizagem das línguas vivas e à produção e utilização de materiais, incluindo as instituições envolvidas na produção e uso de materiais multimédia”.

“(F17) Fizessem o necessário para conseguir pôr em prática um sistema europeu eficaz de troca de informação, englobando todos os aspectos da aprendizagem e ensino das línguas vivas e de pesquisa neste domínio e fazendo uso pleno das novas tecnologias da informação.”

Consequentemente, as actividades do Conselho de Cooperação Cultural, da sua Comissão de Educação e da sua Secção das Línguas Vivas têm procurado encorajar, apoiar e coordenar os esforços dos Estados-membros e das organizações não-governamentais de modo a melhorarem a aprendizagem das línguas, de acordo com os princípios fundamentais apresentados e, especialmente, com as etapas necessárias para implementação das medidas propostas no anexo da Recomendação N.º R (82) 18:

A. Medidas de carácter geral

1. Assegurar, o melhor possível, que todos os sectores da população disponham de meios efectivos para adquirirem um conhecimento das línguas de outros Estados-membros (ou de outras comunidades no seio do seu próprio país), assim como as capacidades para o uso dessas mesmas línguas, de modo a permitir-lhes satisfazer as suas necessidades comunicativas e especialmente:
 - 1.1. lidar com situações da vida quotidiana noutro país e ajudar os estrangeiros residentes no seu próprio país a fazerem o mesmo;
 - 1.2. trocar informações e ideias com jovens e adultos, falantes de uma outra língua e comunicar aos outros pensamentos e sentimentos;
 - 1.3. adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural.
2. Promover, encorajar e apoiar os esforços de professores e aprendentes, a todos os níveis, para que apliquem, de acordo com a sua situação, os princípios de implementação de sistemas de aprendizagem das línguas (tal como são progressivamente definidos no Programa das “Línguas Vivas” do Conselho da Europa):
 - 2.1. baseando o ensino e a aprendizagem das línguas nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes;
 - 2.2. definindo, com o máximo de rigor, objectivos válidos e realistas;

- 2.3. elaborando métodos e materiais adequados;
- 2.4. implementando modalidades e instrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem.
3. Promover programas de pesquisa e de desenvolvimento que visem introduzir, em todos os níveis de ensino, métodos e materiais mais apropriados, de modo a permitir que diferentes grupos e tipos de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas.

O Preâmbulo de R (98) 6 reafirma os objectivos políticos da sua acção no domínio das línguas vivas:

- preparar todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima não só nos domínios da educação, cultura e ciência, mas também nos domínios do comércio e da indústria;
- promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz;
- manter e desenvolver a riqueza e a diversidade da vida cultural europeia através de um conhecimento recíproco e cada vez maior das línguas nacionais e regionais, incluindo aquelas que são menos ensinadas;
- responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais, o que exige um esforço bem alicerçado ao longo da vida, que deve ser encorajado, visto numa base mais organizada e financiado em todos os níveis de ensino pelas autoridades competentes;
- evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interactiva.

Este objectivo foi considerado prioritário na Primeira Cimeira dos Chefes de Estado, que identificaram a xenofobia e as manifestações ultra-nacionalistas como o principal obstáculo à mobilidade e integração europeias, ou mesmo como uma enorme ameaça à estabilidade na Europa e ao funcionamento saudável da democracia.

A Segunda Cimeira teve como objectivo prioritário a preparação para a cidadania democrática, acrescentando, assim, importância a um outro objectivo adoptado em projectos recentes, nomeadamente:

- promover métodos de ensino das línguas vivas que reforcem a independência de pensamento, de juízos críticos e de acção, associada a capacidades sociais e a responsabilidade.

À luz destes objectivos, o Conselho de Ministros sublinhou “a importância política de desenvolver, nos nossos dias e no futuro, domínios de acção específicos, tais como estratégias para diversificar e intensificar a aprendizagem de línguas, de modo a promover o plurilinguismo num contexto pan-europeu” e chamou a atenção para a importância do desenvolvimento de mais laços educativos e de intercâmbio e da exploração do enorme potencial das novas tecnologias da informação e da comunicação.

1.3. O que é o ‘plurilinguismo’?

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se ‘plurilinguismo’ de ‘multilinguismo’, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. Um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico. Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialecto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida”, reconhecendo palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma disfarçada. Aqueles que têm alguns conhecimentos, mesmo elementares, podem usá-los para ajudar a comunicar aqueles que os não têm, servindo, assim, de mediadores entre indivíduos que não têm nenhuma língua em comum. Na ausência de um mediador, esses indivíduos podem, de qualquer forma, estabelecer um certo grau de comunicação se accionarem todos os seus instrumentos linguísticos, fazendo experiências

com formas alternativas de expressão em diferentes línguas ou dialectos, explorando formas paralinguísticas (a mímica, os gestos, as expressões faciais, etc.) e simplificando radicalmente o seu uso da língua.

Deste ponto de vista, a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o "falante nativo ideal". Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente, que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue. Para além disso, uma vez admitido o facto de que a aprendizagem de uma língua é tarefa de uma vida, torna-se fulcral o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar. As responsabilidades das autoridades que tutelam a educação, que qualificam júris de exame e professores, não podem, simplesmente, ser confinadas à exigência de aquisição de um determinado nível de proficiência numa determinada língua, num dado momento, por mais importante que isso seja.

As consequências desta mudança de paradigma não foram ainda totalmente regulamentadas e passadas à prática. A evolução mais recente do programa de línguas do Conselho da Europa foi pensada de modo a que pudessem ser produzidos instrumentos utilizáveis por todos os profissionais do ensino das línguas na promoção do plurilinguismo. O *Portfolio* Europeu de Línguas (PEL), em particular, fornece um enquadramento no qual pode ser registada e formalmente reconhecida a aprendizagem de línguas e de experiências interculturais dos mais diversos tipos. Com esta finalidade, o QECR fornece, para além de uma escala para todos os aspectos da proficiência linguística numa dada língua, uma análise do uso da língua e das competências linguísticas, o que torna mais fácil, para aqueles que trabalham na área, a definição de objectivos e a descrição de níveis de êxito em todas as capacidades, de acordo com as várias necessidades, características e recursos dos aprendentes.

1.4. Porque é o QECR necessário?

Em Novembro de 1991, por iniciativa do Governo Federal Suíço, realizou-se em Rüşchlikon um Simpósio Internacional, subordinado ao tema "Transparência e Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa: Objectivos, Avaliação, Certificação". Este simpósio chegou às seguintes conclusões:

1. É necessária uma maior intensificação da aprendizagem e do ensino de línguas nos países-membros para a promoção de uma maior mobilidade, uma

comunicação internacional mais eficaz, combinada com o respeito pela identidade e pela diversidade culturais, um maior acesso à informação, uma interacção pessoal mais intensa, melhores relações de trabalho e um entendimento mútuo mais profundo;

2. Para atingir estas finalidades, a aprendizagem de línguas deve ser feita ao longo de toda a vida. Como tal, deve ser promovida e facilitada transversalmente pelos sistemas de ensino, do pré-escolar à educação de adultos;
3. É desejável o desenvolvimento de um Quadro de Referência para a aprendizagem de línguas em todos os níveis, de modo a:
 - promover e facilitar a cooperação entre instituições de ensino de diferentes países;
 - fornecer uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações em línguas;
 - ajudar aprendentes, professores, organizadores de cursos, júris de exame e responsáveis pelo ensino a enquadrar e coordenar os seus esforços.

O plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais. Muito do que acima foi dito se aplica de igual modo a um campo mais geral. Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não co-existem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes.

1.5. Que utilizações para o QECR?

As utilizações do QECR incluem:

A elaboração de programas de aprendizagem de línguas em termos de:

- pressupostos, no que diz respeito a conhecimentos prévios e à sua articulação com as aprendizagens anteriores, especialmente nas interfaces entre os ciclos de educação básica, secundária e pós-secundária;
- objectivos;
- conteúdo.

A planificação da certificação linguística em termos de:

- conteúdo dos programas dos exames;

- critérios de avaliação, construídos mais em termos de resultados positivos do que com o intuito de sublinhar as insuficiências.

A planificação da aprendizagem auto-dirigida, incluindo:

- despertar da consciência do aprendente para o estado actual dos seus conhecimentos;
- a fixação pelo aprendente de objectivos válidos e realistas;
- a selecção de materiais;
- a auto-avaliação.

Os programas de aprendizagem e a certificação podem ser:

- *globais*, levando o aprendente a avançar em todas as dimensões da proficiência em língua e da competência comunicativa;
- *modulares*, melhorando a proficiência do aluno numa área restrita, com um fim específico;
- *ponderados*, dando ênfase a determinados aspectos da aprendizagem que conduzam a um 'perfil' no qual o aprendente atinge níveis relativamente mais elevados em algumas áreas do conhecimento e em algumas capacidades mais do que noutras;
- *parciais*, assumindo a responsabilidade apenas por certas actividades e capacidades (p. ex.: a recepção) e deixando outras de lado.

O QEQR está construído de forma a integrar todos estes aspectos.

Ao considerar o papel do QEQR em estádios mais avançados da aprendizagem de línguas, é necessário levar em linha de conta as modificações na natureza das necessidades dos aprendentes e o contexto no qual eles vivem, estudam e trabalham. São necessárias qualificações gerais, a um nível para além do limiar, as quais podem ser enquadradas tomando o QEQR como referência. Têm de ser, naturalmente, bem definidas, bem adaptadas às situações nacionais e abranger áreas novas, especialmente no campo cultural e em domínios mais especializados. Além disto, os módulos ou conjuntos de módulos adaptados às necessidades específicas, às características e aos recursos dos alunos podem desempenhar um papel importante.

1.6. A que critérios deve obedecer o QEQR?

De modo a cumprir as suas funções, este QEQR tem que ser abrangente, transparente e coerente.

Por ‘abrangente’ entende-se que o QECR deve tentar especificar um leque de conhecimentos linguísticos, de capacidades e de usos tão amplo quanto possível (sem tentar, evidentemente, estabelecer *a priori* todos os usos possíveis da língua em todas as situações – o que é uma tarefa impossível) e deve procurar também que todos os utilizadores sejam capazes de descrever os seus objectivos, etc., tomando-o como referência. O QECR deverá diferenciar as várias dimensões consideradas na descrição da proficiência em língua e fornecer uma série de pontos de referência (níveis ou patamares) que permitam calibrar o progresso na aprendizagem. Deve ter-se presente que o desenvolvimento de uma proficiência comunicativa envolve outras dimensões para além da dimensão estritamente linguística (p. ex.: a consciência sociocultural, a experiência imaginativa, as relações afectivas, o aprender a aprender, etc.).

Por ‘transparente’ entende-se que a informação deve ser claramente formulada e explícita, disponível e rapidamente compreensível pelos utilizadores.

Por ‘coerente’ entende-se que a descrição está isenta de contradições internas. No que diz respeito aos sistemas educativos, a coerência exige que haja uma relação harmoniosa entre as suas componentes:

- a identificação de necessidades;
- a definição de objectivos;
- a delimitação de conteúdos;
- a selecção ou produção de materiais;
- a elaboração de programas de ensino/aprendizagem;
- a escolha dos métodos de ensino e de aprendizagem usados;
- a avaliação e a testagem.

A construção de um Quadro de Referência abrangente, transparente e coerente para a aprendizagem e o ensino de línguas não implica a imposição de um sistema único e uniforme. Pelo contrário, o QECR deve ser aberto e flexível para que possa ser aplicado, com as adaptações necessárias, a situações específicas. O QECR deverá ser:

- *multiusos*: utilizável para toda a variedade de finalidades envolvidas no planeamento e na disponibilização de meios para a aprendizagem de línguas;
- *flexível*: adaptável à utilização em diferentes circunstâncias;
- *aberto*: capaz de ser aumentado e aperfeiçoado;
- *dinâmico*: em evolução contínua, correspondendo à experiência do seu uso;
- *amigável*: apresentado sob uma forma rapidamente compreensível e utilizável por todos a quem se dirige;
- *não-dogmático*: não ligado, de modo irrevogável e exclusivo, a nenhuma das teorias e práticas concorrentes da Linguística ou das Ciências da Educação.

2. Abordagem adoptada

2.1. Uma abordagem orientada para a acção

Um quadro de referência para a aprendizagem, o ensino e a avaliação das línguas vivas, transparente, coerente e abrangente, deve estar relacionado com uma representação de conjunto muito geral do uso e da aprendizagem das línguas. A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social.

Deste ponto de vista, qualquer forma de aprendizagem e de uso da língua pode ser descrito do seguinte modo:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.

- *Competências* são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções.
- As *competências gerais* não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas.
- As *competências comunicativas em língua* são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos.

- O *contexto* refere-se à constelação de acontecimentos e de factores situacionais (físicos e outros), tanto internos como externos ao indivíduo, nos quais os actos de comunicação se inserem.
- As *actividades linguísticas* abrangem o exercício da própria competência comunicativa em língua num domínio específico no processamento (recepção e/ou produção) de um ou mais textos, com vista à realização de uma tarefa.
- Os *processos linguísticos* referem-se à cadeia de acontecimentos, neurológicos e fisiológicos, implicados na produção e recepção orais e escritas.
- *Texto* é definido como qualquer sequência discursiva (falada e/ou escrita) relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a actividades linguísticas no decurso da realização de uma tarefa.
- *Domínio* denomina os vastos sectores da vida social nos quais os actores sociais operam. No QECR foi apenas adoptada uma categorização de ordem hierarquicamente mais elevada, limitando aqueles sectores às categorias maiores relevantes para o ensino, aprendizagem e uso das línguas: os domínios educativo, profissional, público e privado.
- *Estratégia* é qualquer linha de acção organizada, regulada e com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa que ele escolhe ou com a qual se vê confrontado.
- *Uma tarefa* é definida como qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo. Esta definição pode abranger um vasto leque de acções tais como deslocar um armário, escrever um livro, obter certas condições ao negociar um contrato, jogar às cartas, pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo.

Se for aceite que as diferentes dimensões acima destacadas estão inter-relacionadas em todas as formas do uso e da aprendizagem da língua, então, qualquer acto de ensino ou de aprendizagem da língua está, de algum modo, relacionado com cada uma destas dimensões: estratégias, tarefas, textos, competências gerais individuais, competência comunicativa em língua, actividades linguísticas, processos linguísticos, contextos e domínios.

Simultaneamente, no ensino e na aprendizagem, é possível que o objectivo e, conseqüentemente, a avaliação, possam focalizar uma componente ou subcomponente específica (sendo as outras componentes consideradas como meios para atingir fins ou como aspectos a enfatizar noutras alturas ou irrelevantes para as circunstâncias em causa). Aprendentes, professores, organizadores de cursos,

autores de materiais educativos, examinadores, estão inevitavelmente implicados neste processo de focalização numa dimensão específica, na decisão sobre o grau de importância dada a outras dimensões e no modo de dar conta destas escolhas. Adiante serão dados exemplos ilustrativos desta afirmação. Todavia, é absolutamente evidente que, embora seja frequentemente afirmado que a finalidade de um programa de ensino/aprendizagem é o desenvolvimento de capacidades de comunicação (possivelmente porque esse conceito é mais representativo de uma abordagem metodológica?), alguns programas esforçam-se, na realidade, por atingir um desenvolvimento qualitativo ou quantitativo das actividades linguísticas numa língua estrangeira, outros acentuam o desempenho num domínio específico, outros, ainda, o desenvolvimento de certas competências gerais, enquanto outros estão preocupados principalmente com o aperfeiçoamento de estratégias. A pretensão de que “tudo está ligado” não significa que os objectivos não possam ser diferenciados.

Cada uma das principais categorias acima delineadas pode ser dividida em subcategorias (também muito genéricas), que serão descritas nos capítulos seguintes. Neste capítulo, serão consideradas apenas as várias componentes das competências gerais, da competência comunicativa, das actividades linguísticas e dos domínios.

2.1.1. As competências gerais individuais

As **competências gerais** dos utilizadores ou aprendentes de línguas (ver secção 5.1.) incluem o *conhecimento declarativo (saber)*, a *competência de realização (saber-fazer)*, a *competência existencial (saber-ser e saber-estar)* e a *competência de aprendizagem (saber-aprender)*. O **conhecimento declarativo** (ver 5.1.1.) é entendido como um conhecimento que resulta da experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento académico). Toda a comunicação humana depende de um conhecimento partilhado do mundo. No que diz respeito ao uso e à aprendizagem de línguas, o conhecimento que é posto em marcha não se encontra relacionado directamente com a língua e a cultura de forma exclusiva. O conhecimento académico num domínio científico ou técnico e o conhecimento empírico ou académico num domínio profissional têm claramente um papel importante na recepção e na compreensão de textos numa língua estrangeira relacionados com estes domínios. O conhecimento empírico relacionado com a vida quotidiana (organização do dia, horas de refeição, meios de transporte, comunicação e informação), no domínio público ou no privado, é, também, essencial para a gestão de actividades linguísticas numa língua estrangeira. O conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum, etc., são essenciais para a comunicação intercultural.

Estas diferentes áreas do conhecimento variam de indivíduo para indivíduo. Podem ser específicas de uma cultura mas, de qualquer forma, estão relacionadas com parâmetros e constantes mais universais.

Um conhecimento novo não é simplesmente adicionado ao conhecimento que já se possuía, antes é condicionado pela natureza, pela riqueza e pela estrutura do conhecimento anterior de cada um e, para além disso, serve para modificar e reestruturar este último, mesmo que só parcialmente. Claramente, assim, o conhecimento que um indivíduo já adquiriu é directamente relevante para a aprendizagem das línguas. Em muitos casos, os métodos de ensino e de aprendizagem pressupõem a existência dessa consciência do mundo. Todavia, em alguns contextos (p. ex.: imersão, frequência da escola ou da universidade onde a língua de ensino não é a língua materna do indivíduo), dá-se um enriquecimento simultâneo e correlacionado do conhecimento linguístico e de outros conhecimentos. As relações entre conhecimento e competência comunicativa devem ser, portanto, alvo de atenção especial.

As **capacidades** e a **competência de realização** (ver 5.1.2.), quer se trate de guiar um carro, tocar violino ou presidir a uma reunião, dependem mais da capacidade para pôr em prática procedimentos do que do conhecimento declarativo. Mas esta capacidade pode ser facilitada pela aquisição de conhecimentos “passíveis de serem esquecidos” e ser acompanhada por formas de **competência existencial** (p. ex.: descontração ou tensão na execução de uma tarefa). Assim, nos exemplos citados acima, guiar um carro, que acaba por se tornar numa série de procedimentos quase automáticos graças à repetição e à experiência (desembraiar, meter outra mudança, etc.), requer inicialmente uma decomposição explícita de operações conscientes e verbalizáveis (“Retire lentamente o pé da embraiagem, meta a terceira, etc.) e a aquisição de certos factos (“num carro não automático, há três pedais de comando que estão dispostos do seguinte modo”, etc.), nos quais não se tem que pensar conscientemente logo que “se saiba conduzir”. Quando se está a aprender a conduzir, é necessário um alto grau de concentração e autoconsciência, uma vez que a imagem de nós próprios está particularmente vulnerável (risco de erro, de parecer incompetente). A partir do momento em que existe um domínio destas capacidades, espera-se que o condutor esteja mais à vontade e mais autoconfiante para não inquietar os passageiros ou os outros automobilistas. Não será, pois, difícil estabelecer paralelos com certos aspectos da aprendizagem das línguas (p. ex.: a pronúncia e alguns aspectos da gramática, como a morfologia flexional).

A **competência existencial** (ver 5.1.3.) pode ser entendida como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles. Este tipo de competência não é visto

simplesmente como resultando de características de personalidade imutáveis: inclui factores que são o produto de vários tipos de aculturação e que podem ser modificados.

Estes traços de personalidade, atitudes e temperamentos são parâmetros que devem ser levados em conta na aprendizagem e ensino das línguas. Desse modo, embora possam ser difíceis de definir, devem ser incluídos num quadro de referência. São considerados parte das competências gerais individuais; logo, são um aspecto das suas capacidades. Na medida em que as atitudes podem ser adquiridas ou modificadas pela utilização e pela aprendizagem (p. ex., de uma ou mais línguas), a sua formação pode tornar-se um objectivo. Tal como tem sido frequentemente notado, a competência existencial tem uma raiz cultural e é, portanto, uma área sensível para as percepções e relações interculturais: o modo como um membro de uma cultura específica exprime cordialidade e interesse pelo outro pode ser entendido por alguém de outra cultura como agressivo ou ofensivo.

A **competência de aprendizagem** (ver 5.1.4.) mobiliza a competência existencial, o conhecimento declarativo e a competência de realização, e apoia-se em competências de diferentes tipos. A competência de aprendizagem pode ser concebida como “saber como ou estar disposto a descobrir o outro”, quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas quer sejam novas áreas do conhecimento.

Se é certo que esta noção pode ter uma aplicação geral, na aprendizagem de línguas ela é particularmente relevante. Dependendo dos aprendentes, a competência de aprendizagem pode implicar vários graus e combinações dos aspectos da competência existencial, do conhecimento declarativo e da competência de realização, tais como:

- competência existencial: p. ex., a vontade de tomar iniciativas ou até de correr riscos na comunicação frente-a-frente, de modo a conceder a si próprio a oportunidade de falar, de receber ajuda das pessoas com quem está a falar, como pedir-lhes que reformulem o que disseram em termos mais simples, etc., e também as capacidades de audição, de atenção ao que é dito, de plena consciência dos riscos de um mal-entendido cultural na relação com os outros;
- conhecimento declarativo: p. ex., o conhecimento de que relações morfosintácticas correspondem a variações de declinação em determinada língua, ou a consciência de que pode haver rituais especiais ou tabus associados a práticas alimentares ou sexuais nalgumas culturas, ou que podem ter mesmo conotações religiosas;
- competência de realização: p. ex., facilidade em usar um dicionário ou em se orientar facilmente num centro de documentação; capacidade de manipular meios audiovisuais ou informáticos (p. ex.: a Internet) como recursos da aprendizagem.

Para o mesmo indivíduo pode haver muitas variações no uso da competência existencial, do conhecimento declarativo, da competência de realização e na capacidade de lidar com o desconhecido:

- Variações conforme os acontecimentos, se o indivíduo está a lidar com pessoas novas, com um domínio do conhecimento totalmente desconhecido, uma cultura estranha ou uma língua estrangeira;
- Variações conforme o contexto, perante o mesmo acontecimento (p. ex.: a relação pai/filho numa dada comunidade) os processos de descoberta e de procura de significado serão indubitavelmente diferentes para um etnólogo, um turista, um missionário, um jornalista, um educador ou um médico, actuando cada um de acordo com a sua disciplina ou perspectiva;
- Variação conforme as circunstâncias e as experiências vividas, uma vez que é bastante provável que as capacidades aplicadas na aprendizagem de uma quinta língua estrangeira sejam diferentes das aplicadas na aprendizagem da primeira.

Estas variações devem ser consideradas juntamente com conceitos como “estilos de aprendizagem” ou “perfis de aprendentes”, desde que estes últimos não sejam considerados fixados para sempre, sem possibilidade de mudança.

Para efeitos de aprendizagem, as estratégias seleccionadas pelo indivíduo para realizar uma dada tarefa dependerão da diversidade de competências de aprendizagem posta ao seu dispor. Mas é também pela diversidade das experiências de aprendizagem, desde que não sejam compartimentadas ou estritamente repetitivas, que o indivíduo aumenta a sua capacidade para aprender.

2.1.2. Competência comunicativa em língua

A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: **linguística**, **sociolinguística** e **pragmática**. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. A **competência linguística** inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintácticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. Esta componente, considerada aqui do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua de um indivíduo, relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (p. ex.: em termos da possibilidade de fazer distinções fonéticas ou da extensão e precisão do vocabulário), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (p. ex.: as redes associativas nas

quais um falante coloca um item lexical) e com a sua acessibilidade (activação, memória, disponibilidade). O conhecimento pode ser consciente e rapidamente expressável ou não (p. ex.: de novo, no que diz respeito ao domínio do sistema fonético). A sua organização e acessibilidade variará de indivíduo para indivíduo e também no mesmo indivíduo (p. ex.: para uma pessoa plurilingue, dependendo das variedades que compõem a sua competência plurilingue). Pode também considerar-se que a organização cognitiva do vocabulário e do armazenamento de expressões, etc. depende, entre outras coisas, das características culturais da comunidade ou comunidades nas quais o indivíduo foi socializado e onde ocorreu a sua aprendizagem.

As **competências sociolinguísticas** referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto.

As **competências pragmáticas** dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interaccionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. Em relação a esta componente, mais ainda do que à componente linguística, é desnecessário acentuar o forte impacto das interações e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas.

Todas as categorias aqui utilizadas pretendem caracterizar áreas e tipos de competências que o actor social interiorizou, ou seja, as representações internas, os mecanismos e as capacidades, cuja existência cognitiva é considerada responsável por desempenhos e comportamentos observáveis. Simultaneamente, qualquer processo de aprendizagem ajudará a desenvolver ou a transformar estas mesmas representações internas, estes mecanismos, estas capacidades.

Cada uma destas componentes será estudada em pormenor no Capítulo 5.

2.1.3. Actividades linguísticas

A competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é activada no desempenho de várias **actividades linguísticas**, incluindo a **recepção**, a **produção**, a **interacção** ou a **mediação** (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de actividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas.

A **recepção** e a **produção** (oral e/ou escrita) são, obviamente, processos primários,

uma vez que ambos são necessários à interacção. Neste Quadro, todavia, o uso destes termos aplicados às actividades linguísticas está confinado ao papel que elas desempenham isoladamente. As actividades de recepção incluem a leitura silenciosa e a atenção aos suportes. Têm também importância muitas formas de aprendizagem (compreensão do conteúdo do curso, consulta de livros de texto, de obras de referência e de documentos). As actividades de produção têm uma importante função em muitos campos académicos e profissionais (exposições orais, estudos escritos, relatórios) e está-lhes associado um valor social (juízos feitos sobre o que foi apresentado por escrito ou sobre a fluência no discurso e nas apresentações orais).

Na **interacção** participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interacção no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação.

Tanto nos modos de recepção como nos de produção, as actividades escritas e/ou orais de **mediação** tornam a comunicação possível entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar directamente. A tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a recensão fornecem a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso directo. As actividades linguísticas de mediação, ao (re)processarem um texto já existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal das nossas sociedades.

2.1.4. Domínios

As actividades linguísticas inscrevem-se no interior de **domínios**, eles próprios muito diversos, mas que, relativamente à aprendizagem das línguas, podem ser classificados, de forma geral, em quatro sectores: o *domínio público*, o *domínio privado*, o *domínio educativo* e o *domínio profissional*.

O **domínio público** refere-se a tudo aquilo que se relaciona com as interacções sociais comuns (organismos na área da administração e dos negócios, serviços públicos, actividades culturais e de lazer de natureza pública, relações com os *media*, etc.). O **domínio privado** abrange ainda as relações familiares e as práticas sociais do indivíduo.

O **domínio profissional** cobre tudo aquilo que diz respeito às actividades e às relações dos indivíduos no exercício das suas profissões. O **domínio educativo** trata

do contexto de aprendizagem/formação (geralmente de tipo institucional) e tem como objectivo a aquisição de conhecimentos ou de capacidades específicas.

2.1.5. Tarefas, estratégias e textos

A comunicação e a aprendizagem envolvem a realização de **tarefas** que não são unicamente linguísticas, mesmo se implicam actividades linguísticas e fazem apelo à competência comunicativa do sujeito. Dado que não são nem rotineiras nem automatizadas, estas tarefas exigem, por parte do sujeito, o uso de **estratégias** na comunicação e na aprendizagem. Na medida em que a sua realização envolve actividades linguísticas, estas tarefas requerem o processamento (pela recepção, produção, interacção, mediação) de textos orais e escritos.

A perspectiva geral acima apresentada é claramente orientada para a acção. Centra-se na relação entre, por um lado, o uso pelos agentes de estratégias associadas às competências e à percepção que têm da situação e ao modo como a sentem ou imaginam e, por outro lado, a(s) tarefa(s) a realizar num determinado contexto e em condições específicas.

Assim, alguém que tenha de mudar um armário (tarefa) pode fazê-lo empurrando-o, desmontando-o de modo a transportá-lo mais facilmente e depois voltar a montá-lo, pode pedir ajuda externa, ou desistir e convencer-se a si próprio que esta tarefa pode esperar até ao dia seguinte, etc. (todas elas, estratégias). Dependendo da estratégia adoptada, o desempenho (evitar, adiar ou redefinir) da tarefa poderá ou não envolver uma actividade linguística e de processamento de texto (ler instruções para desmontar, fazer um telefonema, etc.). Igualmente, um aprendiz que tenha de traduzir um texto de uma língua estrangeira (tarefa) pode ver se a tradução já existe, pedir para ver o que fez um outro colega, usar um dicionário, tentar fazer sentido com as poucas palavras ou estruturas que conhece, pensar numa boa desculpa para não entregar o exercício, etc. (todas elas, estratégias possíveis). Todos os casos abordados aqui implicam necessariamente uma actividade linguística e de processamento de texto (tradução/mediação, negociação verbal com um colega, carta ou apresentação de uma desculpa ao professor, etc.).

A relação entre estratégias, tarefa e texto depende da natureza da tarefa. Esta pode ser essencialmente linguística, ou seja, pode requerer maioritariamente actividades linguísticas e, neste caso, as estratégias usadas dizem, sobretudo, respeito a estas actividades linguísticas (p. ex.: ler e comentar um texto, completar um exercício de preenchimento de espaços, dar uma aula, tomar notas durante uma apresentação). Esta relação pode incluir uma componente linguística, ou seja, as actividades linguísticas constituem, apenas, uma parte e as estratégias relacionam-se também, ou principalmente, com outras actividades (p. ex.: cozinhar seguindo uma

receita). É possível realizar muitas tarefas sem o recurso a uma actividade linguística. Nesse caso, as actividades envolvidas podem mesmo não ser linguísticas e as estratégias usadas podem estar relacionadas com outros tipos de actividades. Por exemplo, várias pessoas podem montar uma tenda em silêncio, se souberem aquilo que estão a fazer. Poderão eventualmente fazer algumas trocas verbais relacionadas com a técnica, ou poderão manter uma conversa que não tenha nada a ver com a tarefa, ou poderão, ainda, realizar a tarefa enquanto um deles cantarola. O uso da língua torna-se necessário quando um membro do grupo não sabe o que fazer em seguida ou quando, por qualquer razão, o procedimento habitual não funciona.

Neste tipo de análise, as estratégias de comunicação e as estratégias de aprendizagem não são mais do que estratégias entre outras estratégias, assim como as tarefas comunicativas e as tarefas de aprendizagem não são mais do que tarefas entre outras tarefas. Da mesma forma que textos ‘autênticos’ ou textos fabricados para fins pedagógicos, textos nos manuais ou textos produzidos pelos aprendentes não são mais do que textos.

Os capítulos que se seguem apresentam pormenorizadamente todas as dimensões e subcategorias, dando exemplos e apresentando escalas sempre que se achar apropriado. O Capítulo 4 trata da dimensão do uso da língua – aquilo que um utilizador ou aprendente da língua deve saber *fazer* – enquanto o Capítulo 5 trata das competências que permitem ao utilizador da língua agir.

2.2. Níveis Comuns de Referência de uma proficiência em língua

Para além da descrição comentada anteriormente, o Capítulo 3 fornece uma “dimensão vertical” e esboça uma série ascendente de níveis comuns de referência para descrever a proficiência do aprendente. O conjunto das categorias descritas e apresentadas nos Capítulos 4 e 5 traça as grandes linhas da “dimensão horizontal” constituída por parâmetros da actividade comunicativa e da competência comunicativa em língua. É frequente apresentar uma série de níveis numa série de parâmetros como uma grelha de perfis com uma dimensão horizontal e vertical. Mas trata-se, obviamente, de uma simplificação considerável dado que a simples adição de um domínio, por exemplo, estaria a acrescentar uma terceira dimensão, transformando a grelha num cubo nocional. Representar, na sua totalidade, o grau de multidimensionalidade em causa sob a forma de diagrama seria um verdadeiro desafio, talvez mesmo impossível de realizar.

A adição de uma dimensão vertical ao Quadro de Referência permite, no entanto, planear ou esboçar o espaço da aprendizagem, ainda que de forma simplificada, mas útil por várias razões:

- A definição da proficiência do aprendente associada às categorias usadas

no QECR pode ajudar a tornar mais concreto aquilo que é apropriado esperar nos diferentes níveis de êxito em função dessas categorias. Por seu lado, isto pode ajudar à formulação de enunciados claros e realistas dos objectivos gerais da aprendizagem.

- Toda a aprendizagem que decorre num determinado período de tempo necessita de estar organizada em unidades que tenham em conta a progressão e assegurem uma continuidade. Os Programas e os materiais têm de estar relacionados uns com os outros. Um Quadro organizado em níveis pode facilitar esta operação.
- Os esforços de aprendizagem relativamente a estes objectivos e a estas unidades devem também ser colocados na dimensão vertical de progresso, ou seja, devem ser avaliados em função da proficiência adquirida. A existência de enunciados que descrevam os diferentes níveis de proficiência pode facilitar esta operação.
- Uma avaliação deste tipo deve ter em conta as aprendizagens aleatórias, feitas fora do sistema escolar, do tipo de enriquecimento marginal já referido. A apresentação de um conjunto de enunciados de proficiência que ultrapassem os limites de um determinado programa pode ser útil.
- A apresentação de um conjunto de descritores de proficiência facilitará a comparação de objectivos, níveis, materiais, testes e níveis de êxito em sistemas e situações diferentes.
- Um Quadro de Referência que inclua as dimensões horizontal e vertical facilitará a definição de objectivos parciais e o reconhecimento de perfis irregulares, de competências parciais.
- Um Quadro de Referência de níveis e de categorias que facilite o estabelecimento de perfis de objectivos para determinados fins pode ajudar os inspectores escolares. Um Quadro deste tipo pode contribuir para avaliar se os aprendentes estão a trabalhar no nível apropriado nas diferentes áreas; pode dar informações sobre se o desempenho dos aprendentes nessas áreas tem o nível adequado ao estágio de aprendizagem, às finalidades de curto e de longo prazo, em termos de uma proficiência em língua eficaz e de desenvolvimento pessoal.
- Finalmente, ao longo do seu percurso de aprendentes de línguas, os estudantes frequentarão várias instituições e organismos que dão cursos de línguas; a existência de um conjunto de níveis pode facilitar a colaboração entre os vários organismos. Em virtude da grande mobilidade pessoal, é cada vez mais frequente mudar de sistema educativo, no fim ou mesmo no meio de um certo período estabelecido, numa determinada instituição. Por isso, é cada vez mais importante a existência de uma escala comum para descrever os níveis de êxito dos aprendentes.

Ao analisar a dimensão vertical do QECR, não se deve esquecer que o processo de aprendizagem é contínuo e individual. Um falante de uma língua não tem nunca as mesmas competências, nem as desenvolve da mesma maneira que outro, quer se trate de falantes nativos ou de aprendentes estrangeiros. Qualquer tentativa para definir os ‘níveis’ de proficiência seria de certo modo arbitrária, como o seria para qualquer outro domínio do conhecimento declarativo ou da competência de realização. Contudo, é útil, por razões práticas, elaborar uma escala de níveis para segmentar o processo de aprendizagem com vista à elaboração de programas, de exames, etc. O número de níveis e a sua caracterização vão depender muito da organização de determinado sistema educativo e do objectivo que presidiu à sua elaboração. Podem definir-se procedimentos e critérios para o escalamento e a formulação dos descritores usados para caracterizar os sucessivos níveis de proficiência. As questões levantadas e as opções possíveis são discutidas mais pormenorizadamente no Apêndice A. Entende-se que a tomada de decisões relativas a escalamento deve ser precedida da consulta dessa secção, bem como da bibliografia de apoio.

É necessário lembrar que os níveis reflectem apenas uma dimensão vertical. Têm pouco em conta o facto de a aprendizagem de uma língua constituir tanto uma progressão horizontal como vertical, uma vez que os aprendentes vão adquirindo proficiência para participarem numa gama progressivamente maior de actividades comunicativas. A progressão não consiste meramente numa subida numa escala vertical. Não há nenhuma lógica particular para um aprendente passar por todos os níveis elementares de uma escala. Pode fazer uma progressão de tipo horizontal (de uma categoria vizinha), alargando as suas capacidades em vez de aumentar a sua proficiência em termos da mesma categoria. Inversamente, a expressão “aprofundar os seus conhecimentos” reconhece que se pode, num dado momento, sentir a necessidade de consolidar as aquisições pragmáticas efectuadas através de uma revisão dos “aspectos básicos” (ou seja, as competências de um nível mais elementar) numa área para a qual se tenha mudado lateralmente.

Finalmente, devemos ser prudentes na interpretação de conjuntos de níveis e escalas de proficiência em língua e não considerá-los uma medida linear semelhante a uma régua. Nenhuma escala ou conjunto de níveis pode afirmar-se assim tão linear. Segundo os termos das séries de especificação dos conteúdos do Conselho da Europa, mesmo se o *Nível Elementar (Waystage)* se situa a meio caminho do *Nível Limiar (Threshold Level)* numa escala de níveis e o *Nível Limiar (Threshold Level)* a meio caminho do *Nível Vantagem (Vantage)*, a experiência que se tem com as escalas existentes sugere que muitos aprendentes precisam de mais do dobro do tempo para atingir o *Nível Limiar (Threshold Level)* do que para atingir o *Nível Elementar (Waystage)* e, provavelmente, precisam de mais do dobro para atingir o *Nível Vantagem (Vantage Level)* do que aquele que foi necessário para o *Nível Limiar (Threshold*

Level), mesmo se os níveis parecem equidistantes na escala. Isto deve-se ao alargamento da gama de actividades, capacidades e língua envolvida. Este facto reflecte-se na apresentação frequente de uma escala de níveis sob a forma de um diagrama que se parece com um cone de gelado, um cone em três dimensões que se alarga para cima. É necessária muita prudência quando se usa uma escala de níveis, qualquer que ela seja, para calcular o “tempo médio” para atingir os objectivos dados.

2.3. Aprendizagem e ensino da língua

2.3.1. Estes enunciados sobre os objectivos de aprendizagem não revelam nada sobre os processos que permitem aos aprendentes agir de forma adequada ou desenvolver/construir as competências que tornam as acções possíveis. Não revelam nada sobre os meios usados pelos professores para facilitar a aquisição e a aprendizagem. Mas, dado que uma das funções principais do QEER consiste em encorajar e permitir aos diferentes parceiros envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem das línguas serem capazes de informar outros, o mais claramente possível, sobre as suas finalidades e sobre os seus objectivos, assim como sobre os métodos usados e os resultados obtidos, parece claro que o QEER não se pode confinar aos conhecimentos, às capacidades e às atitudes que os aprendentes precisam de desenvolver para serem utilizadores competentes da língua; devem também ser capazes de lidar com os processos de aquisição e de aprendizagem da língua, assim como com os métodos de ensino. Estas questões serão tratadas no Capítulo 6.

2.3.2. É, no entanto, necessário clarificar o papel do QEER relativamente à aquisição, aprendizagem e ensino das línguas. Em consonância com os princípios fundamentais de uma democracia pluralista, o QEER pretende ser não apenas exaustivo, transparente e coerente, mas também aberto, dinâmico e não dogmático. Por isso, não pode tomar nenhuma posição nos debates teóricos actuais sobre a natureza da aquisição das línguas e a sua relação com a aprendizagem; nem tão-pouco deve defender nenhuma abordagem específica para o ensino das línguas, em detrimento de outras abordagens. O seu verdadeiro papel é encorajar todos aqueles que estão envolvidos como parceiros no processo de ensino/aprendizagem de línguas a enunciar o mais explícita e claramente possível as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos. De modo a desempenhar este papel, o QEER elabora um inventário de parâmetros, categorias, critérios e escalas que podem ser usados pelos utilizadores; este inventário pode, eventualmente, estimulá-los a tomar em consideração um leque maior de opções ou a questionar os pressupostos

tradicionais que usam e que nunca foram antes examinados. Não significa isto que tais pressupostos estejam errados, mas apenas que todos aqueles que são responsáveis pelo planeamento podem beneficiar se re-examinarem a teoria e a prática e tomarem em conta as decisões já tomadas por outros que trabalham na mesma área e, em especial, noutros países europeus.

Um Quadro de Referência aberto e ‘neutro’ não implica, evidentemente, uma ausência de política. Ao propor um Quadro deste género, o Conselho da Europa não está, de maneira nenhuma, a afastar-se dos princípios apresentados no Capítulo 1, assim como nas recomendações R (82) e R (98) que o Conselho de Ministros dirigiu aos governos-membros.

2.3.3. Os Capítulos 4 e 5 tratam, essencialmente, dos actos de fala e das competências exigidas a um utilizador/aprendente de uma qualquer língua, de modo a comunicar com outros utilizadores dessa mesma língua. A maior parte do Capítulo 6 tem a ver com as maneiras de desenvolver as capacidades necessárias e com o modo de facilitar esse desenvolvimento. O Capítulo 7 foca, sobretudo, o papel das tarefas no uso e aprendizagem da língua. No entanto, ainda estão por explorar todas as implicações da adopção de uma abordagem plurilingue e pluricultural. Consequentemente, o Capítulo 6 examina minuciosamente, também, a natureza e o desenvolvimento de uma competência plurilingue. As suas implicações para a diversificação das políticas educativas e de ensino das línguas são exploradas em pormenor no Capítulo 8.

2.4. Avaliação

O QEER é um *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Até aqui, o enfoque tem sido na natureza do uso da língua e do seu utilizador e nas suas implicações para o ensino e a aprendizagem.

O Capítulo 9 (último capítulo) debruça-se, principalmente, sobre as funções do QEER em relação à avaliação da proficiência em língua. O capítulo esboça três modos principais de utilização do QEER:

1. para a especificação do conteúdo dos testes e dos exames;
2. para a explicitação de critérios para atingir determinado objectivo de aprendizagem, tanto em relação à avaliação de uma determinada produção oral ou escrita como em relação a uma avaliação contínua, seja ela auto-avaliação, heteroavaliação ou avaliação realizada pelo professor;
3. para a descrição de níveis de proficiência nos testes e exames existentes, permitindo, assim, comparar diferentes sistemas de classificações.

O capítulo apresenta, detalhadamente, as escolhas feitas por aqueles que dirigem as operações de avaliação. As escolhas são apresentadas na forma de pares opostos. Em ambos os casos, os termos usados são, claramente, definidos e discutem-se as vantagens e os inconvenientes relativos à finalidade da avaliação no seu contexto educativo. Apresentam-se também as implicações de se fazer uma ou outra opção.

O capítulo prossegue com questões sobre a exequibilidade na avaliação. A abordagem adoptada baseia-se na observação de que um sistema prático de avaliação não pode ser demasiado complicado. É necessário usar de bom senso no que respeita à quantidade de pormenores a incluir, por exemplo, na publicação de um programa de exame, em relação às decisões muito pormenorizadas que têm de ser tomadas, quando se elabora um exame ou se realiza um banco de itens. Os examinadores, especialmente os da produção oral, têm de trabalhar sob uma pressão de tempo considerável e só conseguem manipular um número bastante limitado de critérios. Os aprendentes que desejem avaliar a sua própria proficiência, digamos, como uma orientação para aquilo que deverão estudar em seguida, dispõem de mais tempo, mas têm de ser selectivos relativamente às componentes da competência comunicativa geral relevantes para eles. Isto ilustra o princípio geral, segundo o qual o QEQR deve ser exaustivo, mas todos os seus utilizadores devem ser selectivos. A selecção pode envolver o uso de um esquema de classificação mais simples que, como se verificou relativamente às actividades comunicativas, pode efectuar um reagrupamento das categorias separadas no sistema geral. Por outro lado, as finalidades do utilizador podem levá-lo a desenvolver algumas categorias em áreas de especial importância para ele. O capítulo comenta as questões levantadas e ilustra o comentário com a apresentação de conjuntos de critérios adoptados na avaliação da proficiência por um certo número de organismos de certificação.

O Capítulo 9 permitirá a vários utilizadores considerar os programas de exames de um modo mais claro e crítico, tornando as suas expectativas mais razoáveis, aproximando-as daquilo que os organismos de certificação devem fornecer, relativamente aos objectivos, conteúdos, critérios e procedimentos dos diplomas/certificados a nível nacional e internacional (ex.: ALTE, ICC). Os formadores de docentes acharão este capítulo útil para aprofundarem a sua consciência sobre questões de avaliação por parte de professores em formação inicial ou contínua. No entanto, os professores são cada vez mais responsáveis pela avaliação, tanto formativa como sumativa, dos seus alunos e dos estudantes em todos os níveis. Faz-se também, cada vez mais, apelo à auto-avaliação dos aprendentes, quer para organizarem e planearem a sua aprendizagem quer para informarem outros sobre a sua capacidade para comunicar nas línguas em que não houve uma aprendizagem formal, mas que contribuíram para o seu desenvolvimento plurilingue.

Considera-se agora a apresentação de um **Portfolio Europeu de Línguas** com aceitação internacional. O *Portfolio* permitirá aos aprendentes fazer prova da sua progressão para uma competência plurilingue, registando toda a espécie de experiências de aprendizagem num grande leque de línguas que, de outro modo, ficaria por certificar e por conhecer. Pretende-se que o *Portfolio* encoraje os aprendentes a actualizarem regularmente os registos sobre a sua auto-avaliação (em todas as línguas). Será fundamental para a credibilidade do documento que os registos sejam feitos de forma responsável e transparente. A referência ao QECR será a garantia dessa validade.

Todos aqueles que estejam envolvidos na elaboração dos testes ou na administração e aplicação de exames públicos poderão consultar o capítulo conjuntamente com o *Guia para os examinadores (document CC-Lang(96) 10 rev.)*, mais especializado. Este guia trata mais pormenorizadamente a concepção de testes e a avaliação e é um complemento do Capítulo 9. Contém ainda, em anexo, sugestões bibliográficas sobre análise de itens e um glossário.

3. Níveis Comuns de Referência

3.1. Critérios para os descritores dos Níveis Comuns de Referência

Um dos objectivos do QEER é ajudar os parceiros institucionais a descreverem os níveis de proficiência exigidos pelas normas existentes, pelos testes e pelos exames, de modo a facilitar a comparação entre diferentes sistemas de certificação. Foi com esta finalidade que foram concebidos o Esquema Descritivo e os Níveis Comuns de Referência. Juntos fornecem uma grelha conceptual que os utilizadores podem explorar para descrever o seu sistema. Uma escala de níveis deveria, de forma ideal, responder aos quatro critérios seguintes. Dois deles dizem respeito a problemas de descrição, enquanto os outros dois têm a ver com problemas de medição:

Problemas de descrição

- A escala do QEER deveria ser *independente* do contexto, a fim de acomodar resultados generalizáveis de diferentes contextos específicos. Quer isto dizer que uma escala produzida especificamente para um meio escolar não pode ser aplicada a adultos ou vice-versa. No entanto, os descritores numa escala do QEER devem ser simultaneamente relevantes para o *contexto*, relacionáveis com os contextos pertinentes ou transferíveis para esses mesmos contextos – e apropriados à função pela qual estão a ser utilizados. Isto significa que as categorias usadas para descrever aquilo que os aprendentes são capazes de fazer em diferentes contextos de uso devem poder relacionar-se com os contextos da língua-alvo de diferentes grupos de aprendentes no seio da generalidade da população-alvo.
- A descrição deve também basear-se nas *teorias* da competência linguística, se bem que a teoria e a investigação actualmente disponíveis se mostrem inadequadas para servir de base a uma descrição deste tipo. A categorização e a descrição devem, de qualquer forma, ter uma base teórica. Para além de se relacionar com a teoria, a descrição deve também permanecer *amigável* – acessível aos que trabalham na área. Deverá encorajá-los a aprofundar, no seu contexto, a reflexão sobre o significado de competência.

Problemas de medição

- Os graus na escala que correspondem às actividades e competências definidas na escala comum de um Quadro de Referência deveriam ser *determinados objectivamente*, na medida em que se baseiam numa teoria de medição.

Pretende-se com isto evitar que se sistematizem erros pela adopção de regras não fundamentadas e de mecanismos empíricos dos autores, de certos grupos profissionais ou pela consulta das escalas existentes.

- O *número de níveis* adoptado deveria reflectir a progressão nos diferentes sectores, mas em situações específicas não deveria exceder o número de níveis que as pessoas são capazes de distinguir de forma razoável e coerente. Poderá isto implicar a adopção de graus de dimensões diferentes ou uma abordagem com dois níveis: uma mais abrangente para os níveis comuns e clássicos e outra mais estreita, mais pedagógica, para os níveis locais.

Não é fácil satisfazer estes critérios, mas eles dão orientações úteis. Na verdade, é possível satisfazê-los combinando métodos intuitivos, qualitativos e quantitativos, o que contrasta com os modos puramente intuitivos que presidem, geralmente, à elaboração de escalas de proficiência em língua. Os métodos intuitivos podem ser suficientes no caso de sistemas para contextos específicos, mas têm certas limitações relativamente ao desenvolvimento de uma escala num Quadro Comum de Referência. A principal fraqueza da confiança na intuição reside, em primeiro lugar, no facto de a formulação a um nível determinado ser subjectiva. Em segundo lugar, há também a possibilidade de alguns utilizadores, vindos de sectores diferentes, poderem ter perspectivas diferentes devido às necessidades dos seus aprendentes. Uma escala, à semelhança de um teste, só é válida para contextos em que está provado que funciona. A validação – que envolve uma análise quantitativa – é um processo contínuo e, teoricamente, sem fim. A metodologia usada na elaboração dos Níveis Comuns de Referência e nos descritores foi relativamente rigorosa. Usou-se uma combinação sistemática de métodos intuitivos, qualitativos e quantitativos. Analisou-se, em primeiro lugar, o conteúdo das escalas existentes à luz das categorias de descrição do QECR. Em seguida, numa fase intuitiva, este material foi revisto, foram formulados novos descritores e submetido o seu conjunto à opinião de especialistas. Depois, foram usados métodos qualitativos para verificar se os professores reconheciam as categorias descritas escolhidas e se os descritores descreviam bem as categorias pretendidas. Finalmente, escalaram-se os melhores descritores, usando métodos quantitativos. A exactidão deste escalamento foi posteriormente controlada em estudos semelhantes.

As questões relacionadas com o desenvolvimento e o escalamento das descrições da proficiência em língua são analisadas nos apêndices. O Apêndice A apresenta as escalas e o escalamento, assim como as metodologias que podem ser adoptadas no seu desenvolvimento. O Apêndice B refere uma panorâmica geral do Projecto do Conselho Nacional de Investigação da Suíça, que desenvolveu os Níveis Comuns de Referência e os descritores correspondentes em sectores educativos distintos. Os Apêndices C e D apresentam dois projectos europeus

semelhantes, que têm vindo a desenvolver uma metodologia idêntica para conceber e validar os descritores para jovens adultos. O Apêndice C descreve o projecto DIALANG: como parte de um instrumento de avaliação mais vasto, o DIALANG alargou os descritores do QECR, adaptando-os à auto-avaliação. No Apêndice D, descreve-se o Projecto *Can Do* (“É capaz de”) da ALTE (*Association of Language Testers in Europe* – Associação de Examinadores de Línguas na Europa). Este projecto concebeu e validou um conjunto importante de descritores que podem igualmente relacionar-se com os Níveis Comuns de Referência. Estes descritores completam os do QECR, visto que estão organizados em função de domínios de uso e são considerados pertinentes para adultos.

Os projectos apresentados nos apêndices demonstram um grau considerável de convergência, tanto entre os próprios Níveis Comuns de Referência como entre os conceitos escalados em diferentes níveis dos descritores exemplificativos. Ou seja, existe um número crescente de provas que sugerem que os critérios acima mencionados estão, pelo menos, parcialmente cumpridos.

3.2. Níveis Comuns de Referência

Na verdade, parece existir um consenso generalizado (ainda que não universal) sobre o número e a natureza dos níveis apropriados à organização da aprendizagem das línguas e a um reconhecimento público dos resultados. Por isso, parece que um Quadro de Referência com seis níveis gerais abrange integralmente o espaço da aprendizagem pertinente para os aprendentes europeus de línguas.

- O **Nível de Iniciação** (*Breakthrough*) corresponde àquilo a que, na sua proposta, Wilkins chama “proficiência formulaica” (*Formulaic Proficiency*) e Trim “Proficiência introdutória” (*Introductory*), na mesma publicação¹.
- O **Nível Elementar** (*Waystage*) reflecte a especificação dos conteúdos em vigor no Conselho da Europa.
- O **Nível Limiar** (*Threshold*) reflecte a especificação dos conteúdos em vigor no Conselho da Europa.
- O **Nível Vantagem** (*Vantage*) reflecte a 3ª especificação dos conteúdos do Conselho da Europa, um nível descrito por Wilkins como “Proficiência Operacional Limitada” (*Limited Operational Proficiency*) e por Trim como “resposta adequada a situações geralmente encontradas” (*adequate response to situations normally encountered*).

¹ Trim, J. L. M. (1978). *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by adults*. Council of Europe.

- O **Nível de Autonomia** (*Effective Operational Proficiency*) designado por Trim como “proficiência eficaz” (*Effective Proficiency*) e por Wilkins como “proficiência operacional adequada” (*Adequate Operational Proficiency*); representa um nível avançado de competência apropriado à realização de tarefas e de trabalhos mais complexos.
- O **Nível de Mestria** (*Mastery*) [Trim: “mestria global” (*comprehensive mastery*); Wilkins “*Proficiência Operacional Global*” (*Comprehensive Operational Proficiency*)] corresponde ao objectivo mais elevado dos exames da ALTE. Poderíamos ainda incluir aqui o nível mais elevado de competência intercultural, atingido por muitos profissionais de línguas.

Se observarmos os seis níveis, constatamos, no entanto, que correspondem às interpretações superiores ou inferiores da divisão clássica dos níveis Básico, Elementar e Vantagem. Para além disso, algumas designações do Conselho da Europa (p. ex., *Waystage*, *Vantage*) são difíceis de traduzir. Por isso, o sistema proposto adopta o princípio em árvore dos “hipertextos”, partindo de uma divisão inicial em 3 níveis gerais A, B e C:

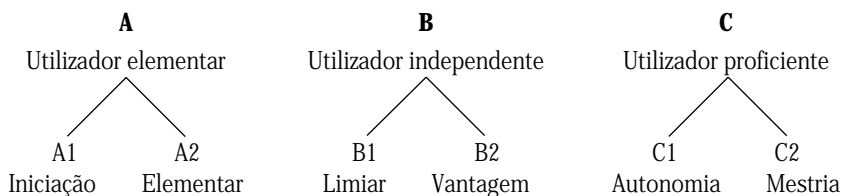


Figura 1

3.3. Apresentação dos Níveis Comuns de Referência

A elaboração de um conjunto de pontos de referência comuns não restringe, de maneira alguma, o modo como distintos sectores de culturas pedagógicas diferentes possam decidir organizar ou descrever o seu sistema de níveis e de módulos. Espera-se mesmo que a formulação exacta do conjunto de pontos comuns de referência, a redacção dos descritores, se vá desenvolvendo, ao longo do tempo, à medida que a experiência dos Estados-membros e de outros organismos competentes vá sendo integrada.

É igualmente desejável que os pontos comuns de referência sejam apresentados de modos diferentes para finalidades diferentes (ver 8.3.). Em certos casos, será apropriado resumir o conjunto de Níveis Comuns de Referência em parágrafos gerais, como está apresentado no Quadro 1. Uma apresentação global e simplificada deste tipo facilitará a comunicação entre utilizadores não especialistas e oferecerá algumas linhas de orientação aos professores e aos conceptores de currículos.

Quadro 1. Níveis Comuns de Referência: escala global

| | | |
|-------------------------|----|--|
| Utilizador proficiente | C2 | É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas. |
| | C1 | É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. |
| Utilizador independente | B2 | É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades. |
| | B1 | É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto. |
| Utilizador elementar | A2 | É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. |
| | A1 | É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. |

No entanto, de modo a orientar aprendentes, professores e outros utilizadores no seio do sistema educativo para uma finalidade prática, é necessário, sem dúvida, dar uma visão de conjunto mais pormenorizada. Esta panorâmica pode ser estruturada em forma de grelha que apresente as principais categorias de uso da língua em cada um dos seis níveis. O exemplo no Quadro 2 esboça um instrumento de auto-avaliação baseado nos seis níveis. Este pretende ajudar os aprendentes a traçar o perfil das suas capacidades linguísticas mais importantes e a decidir a que nível terão de consultar uma lista de descritores mais detalhada, de modo a auto-avaliar o seu nível de proficiência.

Para outros fins, pode ser desejável dar atenção a uma determinada gama de níveis e a um conjunto de categorias. Ao reduzir o leque de níveis e de categorias àqueles que são relevantes para determinado fim, poderemos acrescentar mais pormenores: níveis e categorias mais finas. A este nível de pormenor, é possível fazer a comparação entre dois conjuntos de módulos e enquadrá-los também no QECR.

Como alternativa, em vez de se delinearem as categorias das actividades comunicativas, poder-se-á querer avaliar o desempenho com base nos aspectos de competência comunicativa em língua. O Quadro 3 foi concebido para avaliar a produção oral, focando diferentes aspectos qualitativos do uso da língua.

3.4. Descritores exemplificativos

Os três Quadros (1, 2 e 3) que apresentam os Níveis Comuns de Referência foram resumidos a partir de um banco de “descritores exemplificativos”, concebidos e validados para o QECR, no âmbito do projecto de investigação descrito no Apêndice B. As especificações foram escaladas matematicamente, de modo a corresponderem aos níveis, analisando o modo como tinham sido interpretadas na avaliação de um grande número de aprendentes.

Para facilitar a consulta, as escalas dos descritores são associadas às categorias relevantes do esquema descritivo nos Capítulos 4 e 5. Os descritores remetem para as três metacategorias seguintes do esquema descrito:

Actividades comunicativas

Os descritores “É capaz de” (*Can Do*) existem para que não haja descritores para todas as subcategorias de todos os níveis, uma vez que algumas das actividades não podem ser realizadas antes de se ter atingido um certo nível de competência, enquanto outras podem deixar de ser um objectivo a partir de um determinado nível.

Estratégias

Os descritores “É capaz de” (*Can Do*) são propostos para algumas das estratégias usadas na realização de actividades comunicativas. As estratégias são consideradas como uma charneira entre os recursos do aprendente (competências) e o que ele é capaz de fazer com eles (actividades comunicativas). Os três princípios de a) planeamento da acção, b) equilíbrio dos recursos e compensação das deficiências durante a execução e c) controlo dos resultados e remediação em caso de necessidade são descritos nas secções do Capítulo 4 que tratam de estratégias de interacção e de produção.

Competências comunicativas linguísticas

Os descritores escalados são propostos em função de aspectos relacionados com as competências linguística e pragmática e ainda com a competência socio-linguística. Alguns aspectos da competência parecem não poder ser objecto de uma definição a todos os níveis; foram feitas distinções sempre que estas se revelaram significativas.

Os descritores devem continuar a ser globais de modo a darem uma visão de conjunto; as listas pormenorizadas de microfunções, de formas gramaticais e de vocabulário são apresentadas nas especificações linguísticas para cada uma das línguas (ex.: *Threshold Level* 1990).² A análise das funções, das noções, da gramática e do vocabulário necessários para realizar as tarefas descritas nas escalas pode fazer parte de um processo de desenvolvimento de novos conjuntos de especificações linguísticas. As competências gerais compreendidas num módulo deste género (ex.: conhecimento do mundo, capacidades cognitivas) podem ser listadas de modo semelhante.

Os descritores incluídos nos Capítulos 4 e 5:

- baseiam-se, relativamente à sua formulação, na experiência de muitos organismos no domínio da definição de níveis de proficiência;
- foram elaborados simultaneamente com o modelo apresentado nos Capítulos 4 e 5 através de uma interacção entre: (a) o trabalho teórico do grupo de autores; (b) a análise das escalas de proficiência existentes e (c) as sessões de trabalho com os professores. Mesmo não apresentando exaustivamente o conjunto das categorias descritas nos Capítulos 4 e 5, este conjunto dá uma ideia do possível aspecto do conjunto de descritores;
- foram adequados ao conjunto dos Níveis Comuns de Referência: A1 – Iniciação,

² O Nível Limiar do Português foi realizado sob coordenação de René Richterich e publicado em Portugal em 1988 (*Nível Limiar para o ensino/aprendizagem do Português como língua segunda*. Lisboa: ICALP/Ministério da Educação). N.R.

- A2 – Elementar, B1 – Nível Limiar, B2 – Vantagem, C1 – Autonomia e C2 – Mestria;
- dão resposta aos critérios esboçados no Apêndice A sobre descritores eficazes, considerando que estes devem ser breves e autónomos, claros e transparentes, formulados de forma positiva, descrevendo algo de definido – não necessitando de outros descritores para poderem ser interpretados;
- foram considerados transparentes, úteis e pertinentes por grupos de professores de língua materna e não materna, provenientes de sectores educativos variados e com perfis de formação e de experiência de ensino muito diferentes. Os professores parecem compreender os descritores no conjunto, que foi afinado juntamente com eles nas sessões de trabalho e a partir de alguns milhares de exemplos;
- são relevantes para a descrição dos resultados dos aprendentes, tanto no nível secundário inferior como no mais avançado ou ainda na formação profissional ou na educação de adultos, podendo, assim, representar objectivos realistas;
- foram (com algumas excepções) “objectivamente calibrados” numa escala comum. Quer isto dizer que a posição da grande maioria dos descritores da escala resulta da forma como foram interpretados para avaliar os resultados dos aprendentes e *não apenas* da opinião dos autores;
- fornecem um banco de critérios sobre um contínuo de proficiência nas línguas, que pode ser explorado, de forma flexível, para desenvolver uma avaliação referente a critérios. Podem ser comparados com os sistemas locais, concebidos em função da experiência local e/ou usados para desenvolver novos conjuntos de objectivos.

Mesmo que o conjunto não seja exaustivo e que tenha sido feito em função de um contexto (claramente plurilingue e multisectorial) de aprendizagem de línguas estrangeiras em meios institucionais:

- **É flexível.** O mesmo conjunto de descritores pode ser organizado, como neste caso, em torno de “níveis clássicos, identificados no Simpósio de Rüs-chlikon, usados pelo Projecto DIALANG da Comissão Europeia (ver Apêndice C), assim como pela ALTE (Associação de Examinadores de Línguas na Europa) (ver Apêndice D). Podem também ser apresentados como “níveis pedagógicos” mais estreitos.
- **É coerente** do ponto de vista do conteúdo. Elementos semelhantes ou idênticos incluídos em descritores diferentes revelaram ter valores semelhantes na escala. Em larga medida, estes valores confirmam também as intenções dos autores das escalas da proficiência em língua usadas como fontes. Parecem ser igualmente coerentes, relativamente ao conteúdo das especificações do Conselho da Europa e relativamente aos níveis propostos pelo DIALANG e pela ALTE.

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação

| Compreender | | |
|---------------------|---|---|
| Compreensão do oral | | Leitura |
| A1 | Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada. | Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos. |
| A2 | Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras. | Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples. |
| B1 | Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro. | Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais. |
| B2 | Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão. | Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa. |
| C1 | Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade. | Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento. |
| C2 | Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque. | Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias. |

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação (continuação)

| Falar | | |
|--------------|--|---|
| | Interacção oral | Produção oral |
| A1 | Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata. | Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço. |
| A2 | Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa. | Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente. |
| B1 | Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade). | Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções. |
| B2 | Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista. | Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções. |
| C1 | Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso ao dos meus interlocutores. | Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada. |
| C2 | Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado. | Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes. |

Quadro 2. Grelha para a auto-avaliação (continuação)

| Escrever | |
|-----------------|---|
| Escrita | |
| A1 | Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade. |
| A2 | Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém. |
| B1 | Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões. |
| B2 | Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim. |
| C1 | Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente. |
| C2 | Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional. |

Grelha para a auto-avaliação – Tradução oficial portuguesa
(Quadro Comum de Referência – Conselho da Europa)

Quadro 3. Níveis Comuns de Referência: aspectos qualitativos do uso oral da linguagem

| | Âmbito | Correcção |
|------------|---|--|
| C2 | Demonstra grande flexibilidade na reformulação de ideias, diversificando formas linguísticas de modo a veicular finos matizes de significado de modo preciso, na expressão da ênfase, na diferenciação e eliminação de ambiguidade. Domina agilmente expressões idiomáticas e coloquialismos. | Tem controlo consistente da gramática de linguagem complexa, mesmo quando a sua atenção se encontra centrada noutras actividades (p. ex.: no planeamento do que se segue, no acompanhamento das reacções de outros). |
| C1 | Tem um bom controlo de uma ampla gama de linguagem, permitindo-lhe seleccionar determinada formulação para se exprimir num estilo claro sobre um vasto conjunto de tópicos gerais, académicos, profissionais ou recreativos, sem ter que restringir aquilo que quer dizer. | Mantém de modo consistente um alto grau de correcção gramatical; os erros são raros, difíceis de detectar e, geralmente, corrigidos à medida que ocorrem. |
| B2+ | | |
| B2 | Tem uma gama de linguagem que lhe permite produzir descrições claras, exprimir pontos de vista sobre tópicos de âmbito geral, sem busca visível de palavras, usando algumas frases complexas para o fazer. | Demonstra um nível relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que provoquem mal-entendidos e é capaz de corrigir a maior parte dos seus erros. |
| B1+ | | |
| B1 | Possui suficiente linguagem para suprir as suas necessidades, com vocabulário suficiente para se exprimir com alguma hesitação e recurso a circunlocuções sobre tópicos como família, passatempos e interesses, trabalho, viagens e acontecimentos correntes. | Usa com relativa correcção um repertório de 'rotinas' e fórmulas frequentes associadas a situações mais previsíveis. |
| A2+ | | |
| A2 | Usa padrões frásicos básicos com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e fórmulas, de modo a comunicar informação limitada em situações simples do dia-a-dia. | Usa correctamente algumas estruturas simples, mas comete ainda erros básicos sistematicamente. |
| A1 | Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspectos pessoais e situações concretas determinadas. | Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado. |

Quadro 3. Níveis Comuns de Referência: aspectos qualitativos do uso oral da linguagem (cont.)

| | Fluência | Interacção |
|------------|--|---|
| C2 | É capaz de se exprimir ao longo do discurso com um débito coloquial normal, evitando ou contornado qualquer dificuldade de modo tão subtil que o interlocutor mal se apercebe. | É capaz de interagir com facilidade e habilidade, captando e usando pistas não verbais e entoacionais aparentemente sem esforço. É capaz de inserir a sua contribuição no discurso colectivo, tomando a palavra, referenciando e fazendo alusões com naturalidade. |
| C1 | É capaz de se exprimir de modo fluente e espontâneo, quase sem esforço. Apenas um assunto conceptualmente difícil pode fazer abrandar o débito natural de linguagem. | É capaz de seleccionar uma expressão de uma gama disponível de funções discursivas como preâmbulo das suas observações, de modo a conservar, habilmente, a palavra e relacionar as suas contribuições com as dos restantes falantes. |
| B2+ | | |
| B2 | É capaz de produzir porções de discurso a um ritmo bastante regular, embora possa mostrar-se hesitante no momento de procurar fórmulas ou expressões. Existem poucas pausas longas detectáveis. | É capaz de iniciar um discurso, tomar a sua vez quando apropriado e acabar uma conversa quando precisa, embora possa nem sempre o fazer de modo elegante. Pode contribuir para uma discussão a nível familiar confirmando compreensão, convidando outros a participar, etc. |
| B1+ | | |
| B1 | Pode prosseguir de forma inteligível, mesmo com pausas para planeamento gramatical e lexical e os reajustamentos são muito evidentes, especialmente em longas porções de discurso livre. | É capaz de iniciar, manter e acabar conversas simples frente a frente sobre tópicos de interesse familiar ou pessoal. É capaz de recuperar aquilo que alguém disse, de modo a confirmar o entendimento mútuo. |
| A2+ | | |
| A2 | É capaz de se fazer compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsas partidas e reformulações muito evidentes. | É capaz de responder a perguntas e de reagir a declarações simples. É capaz de dar indicação de estar a seguir, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter o decurso da conversa de acordo com o que pretende. |
| A1 | É capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação. | É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspectos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correcções. |

Quadro 3. Níveis Comuns de Referência: aspectos qualitativos do uso oral da linguagem (cont.)

| | Coerência |
|------------|---|
| C2 | É capaz de produzir discurso coeso e coerente, usando completa e apropriadamente uma variedade de fórmulas organizativas e uma ampla gama de conectores e outros dispositivos coesivos. |
| C1 | É capaz de produzir discurso claro, fluente e bem estruturado, demonstrando um uso controlado de fórmulas organizativas, conectores e dispositivos coesivos. |
| B2+ | |
| B2 | É capaz de usar um número limitado de dispositivos coesivos para ligar os seus enunciados, criando um discurso claro, coerente, embora possa revelar alguns 'saltos' numa contribuição longa. |
| B1+ | |
| B1 | É capaz de ligar séries de elementos curtos discretos para obter uma sequência linear e conexa de pontos. |
| A2+ | |
| A2 | É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'. |
| A1 | É capaz de ligar palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como 'e' ou 'então'. |

3.5. Flexibilidade de uma abordagem em árvore

O nível mais baixo da proficiência gerativa da linguagem que conseguimos identificar é, provavelmente, o nível A1 (Iniciação). Antes de se atingir este estágio, todavia, é possível definir algumas tarefas relevantes para as necessidades dos aprendentes, que podem ser realizadas com eficácia utilizando apenas material linguístico muito restrito. O Inquérito do Conselho Nacional de Investigação Científica Suíço de 1994-95, que elaborou e escalou os descritores exemplificativos, identificou um patamar de uso linguístico, limitado à realização de tarefas isoladas, que pode constituir um pressuposto para a definição do nível A1. Em certos contextos, por exemplo, com aprendentes jovens, pode ser apropriado elaborar este tipo de 'marco'. Os descritores seguintes referem-se a tarefas simples e gerais que, estando distribuídas abaixo do nível A1, podem todavia vir a ser úteis para os principiantes:

- é capaz de fazer pequenas compras, se puder apontar ou fazer gestos que ajudem a referência verbal;
- é capaz de dizer e de perguntar o dia, a hora e a data;

- é capaz de usar formas básicas de saudação;
- é capaz de dizer *sim, não, desculpe, por favor, obrigado(a), lamento*;
- é capaz de preencher formulários simples com dados pessoais: nome, morada, nacionalidade, estado civil;
- é capaz de escrever um bilhete postal.

Estes descritores dizem respeito a tarefas da “vida real” de natureza turística. Num contexto de aprendizagem escolar (especialmente ao nível das escolas primárias), podemos imaginar uma lista complementar de “tarefas pedagógicas” que incluam aspectos lúdicos da língua.

Em segundo lugar, os resultados empíricos dos suíços sugerem uma escala de 9 níveis coerentes, de dimensões aproximadamente iguais, como descrito na Figura 2. Esta escala inclui etapas entre A2 (Elementar) e B1 (Limiar), entre B1 e B2 (Vantagem) e entre B2 e C1 (Autonomia). A possibilidade de existência de níveis tão estreitos pode ser interessante em contextos de aprendizagem, mas pode, de qualquer forma, ser relacionada com os níveis mais amplos, que são convencionais em contextos de exame.

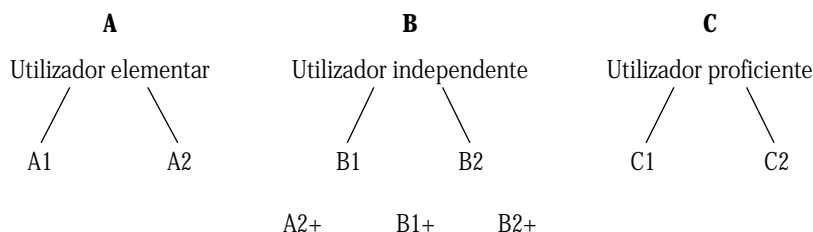


Figura 2

Os descritores exemplificativos fazem uma distinção entre “níveis de critério” (p. ex.: A2 ou A2.1) e “níveis vantagem” (p. ex.: A2+ ou A2.2). Estes são diferenciados daqueles por uma linha horizontal, como neste exemplo de compreensão geral da oralidade:

Quadro 4. Níveis A2.1 e A2.2 (A2+): Compreensão do oral

| | |
|-----------|---|
| A2 | É capaz de compreender o suficiente para satisfazer necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada. |
| | É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada. |

É sempre subjectivo estabelecer fronteiras entre níveis. Algumas instituições preferem níveis mais amplos, outras mais estreitos. A vantagem de uma abordagem em árvore é que um conjunto comum de níveis e/ou descritores pode ser dividido, nos níveis locais praticados, em diferentes pontos, por diferentes utilizadores, de forma a satisfazer necessidades locais e, contudo, manter uma relação com o sistema comum. Esta estrutura permite que se façam subdivisões sem perder de vista o objectivo principal estabelecido. Com um esquema flexível, em árvore, como este, as instituições podem desenvolver os ramos que considerem relevantes até ao grau de especificação desejado, de forma a organizarem os níveis utilizados pelo seu sistema em termos do QECR.

Exemplo 1:

Entre o ensino primário e o ensino secundário inferior, por exemplo, ou no ensino nocturno de adultos, nos quais é necessário tomar medidas que assegurem a visibilidade da progressão, poder-se-ia desenvolver o ramo do utilizador elementar e produzir um conjunto de, talvez, 6 marcos com uma diferenciação mais fina no nível A2 (Elementar), no qual se situa um grande número de aprendentes.

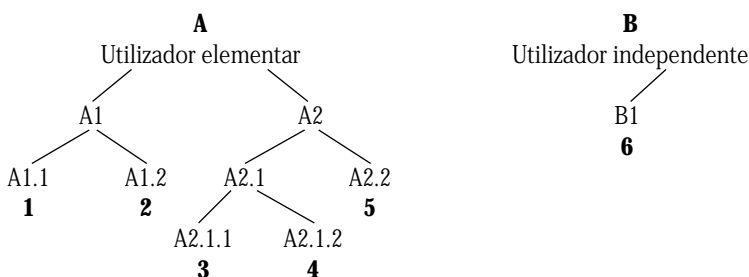


Figura 3

Exemplo 2:

Num ambiente de aprendizagem de uma língua numa região onde ela é falada, pode preferir-se desenvolver o ramo do utilizador independente, adicionando uma camada mais fina, a partir da subdivisão dos níveis médios da escala.

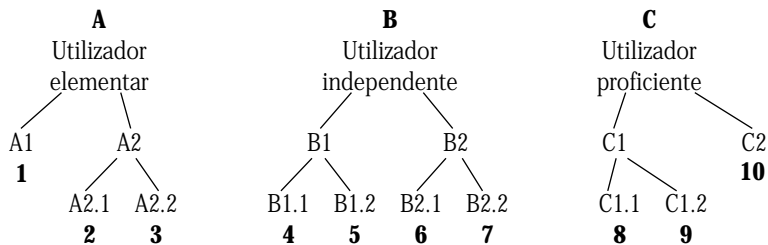


Figura 4

Exemplo 3:

Os Quadros que procuram desenvolver capacidades linguísticas de nível mais alto relativas a necessidades profissionais, dividirão, provavelmente, o ramo do utilizador proficiente.

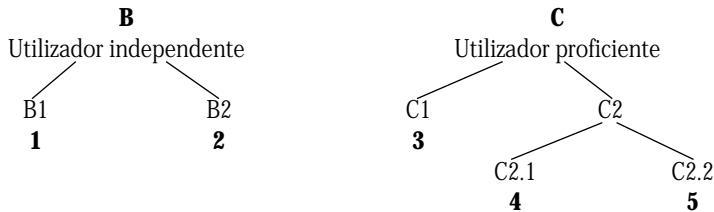


Figura 5

3.6. Coerência de conteúdos nos Níveis Comuns de Referência

A elaboração de novos conjuntos de especificações linguísticas poderia fazer parte de uma análise das funções, das noções, da gramática e do vocabulário necessários ao desempenho das tarefas comunicativas descritas nas escalas.

- **O nível A1 (Iniciação)** é considerado o nível mais baixo do uso gerativo da língua – aquele em que o aprendente é capaz de *interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares*, em vez de se basear apenas num repertório bem treinado e finito, organizado lexicalmente, de expressões específicas à situação.
- **O nível A2 (Elementar)** parece corresponder à especificação do *Waystage*. É neste nível que se encontra a maioria dos descritores que indicam relações sociais: *utiliza fórmulas de delicadeza e formas de tratamento simples do quotidiano; sabe cumprimentar as pessoas, perguntar-lhes como estão e reagir às respostas; participa em conversas sociais muito breves; faz perguntas e dá respostas a questões acerca do trabalho e dos tempos livres; faz e responde a convites; discute o que fazer, onde ir e faz os preparativos necessários para executar essas tarefas; faz e aceita propostas*. Aqui encontrar-se-ão também os descritores relativos a saídas e deslocações, versão simplificada do conjunto de especificações transaccionais do **Nível Limiar** para adultos que vivem no estrangeiro: *efectua transacções simples nas lojas, nas estações de Correios ou no banco; obtém informações simples sobre viagens; utiliza os transportes públicos: autocarros, comboios e táxis; pede informações elementares; pergunta o caminho e indica-o; compra bilhetes; pede e fornece serviços e bens quotidianos*.

- O nível seguinte corresponde a um desempenho **Elementar Forte (A2+)**. Uma participação mais activa na conversação, desde que apoiada e dentro de certas limitações, é a característica mais marcante deste nível, p. ex.: *inicia, mantém e termina uma conversa simples frente-a-frente; compreende o suficiente para se desembaraçar, sem grande esforço, em situações de rotina simples; entende e troca ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares em situações quotidianas previsíveis desde que o interlocutor o ajude, se necessário; comunica com êxito acerca de temas elementares, desde que possa pedir ajuda para exprimir o que quer; desembaraça-se em situações quotidianas de conteúdo previsível, embora geralmente deva adaptar a sua mensagem e procurar palavras; interage com razoável à-vontade em situações estruturadas, com ajuda, mas a participação em discussões abertas é muito limitada*, e tem também uma capacidade mais significativa para manter monólogos, p. ex.: *exprime de forma simples o que sente; faz descrições longas de aspectos quotidianos daquilo que o rodeia, p. ex.: as pessoas, os lugares, uma experiência escolar ou de trabalho; descreve actividades passadas e experiências pessoais; descreve hábitos e rotinas quotidianas; descreve planos e a sua organização; explica do que gosta ou não em qualquer coisa; faz descrições curtas e básicas de acontecimentos e actividades; descreve animais de estimação e objectos pessoais; utiliza uma linguagem descritiva simples quer para fazer declarações breves sobre o que possui, quer para fazer comparações*.
- O **nível B1** corresponde à especificação do **Nível Limiar** para um visitante de um país estrangeiro e caracteriza-se, talvez, por dois aspectos essenciais. O primeiro é a capacidade para manter a interacção e chegar ao que se quer num leque variado de contextos, p. ex.: *segue, de um modo geral, os pontos mais importantes de uma discussão longa a seu respeito, desde que o discurso seja claramente articulado em língua-padrão; dá ou pede pontos de vista pessoais e opiniões numa discussão informal com amigos; exprime a ideia principal que quer tornar compreensível; explora um vasto leque de linguagem simples, de forma flexível, para exprimir muito do que quer transmitir, embora com pausas evidentes para o planeamento lexical e gramatical e para fazer emendas; é capaz de prosseguir uma conversa*. O segundo aspecto é a capacidade de lidar flexivelmente com problemas do dia-a-dia, p. ex.: *lida com situações menos comuns nos transportes públicos; lida com a maior parte das situações que podem acontecer quer quando se fazem preparativos de viagem através de um Agente quer no decurso da viagem; entra, sem estar preparado, em conversas sobre assuntos que lhe são familiares; faz reclamações; toma algumas iniciativas numa entrevista/consulta (p. ex.: introduz um novo assunto), mas a interacção depende muito do entrevistador; pede ao interlocutor que clarifique o que acabou de dizer*.
- O nível subsequente parece ser o **Limiar Forte (B1+)**. Os dois aspectos característicos principais mencionados anteriormente continuam presentes. A estes foram adicionados alguns descritores que apontam para a troca de alguma *quantidade* de informação, p. ex.: *recebe mensagens de pedidos de informação*

e explica dificuldades; fornece informações concretas pedidas numa entrevista/consulta (p. ex.: descreve sintomas a um médico), mas fá-lo com uma precisão limitada; explica porque é que algo constitui um problema; resume um conto, um artigo, uma exposição, uma discussão, uma entrevista ou um documentário e dá uma opinião a seu respeito; responde a questões sobre pormenores dos textos mencionados; conduz uma entrevista; verifica e confirma as informações recebidas, embora possa ter que pedir, ocasionalmente, uma repetição se a resposta for rápida ou longa; descreve o modo como algo se faz, dando instruções pormenorizadas; troca, com alguma confiança, informação factual acumulada sobre rotinas familiares e assuntos não rotineiros que pertençam ao domínio dos seus conhecimentos.

- O **nível B2** representa um patamar acima do **Limiar** (B1), tal como A2 (**Elementar**) representa um nível abaixo. Corresponde à especificação do nível do utilizador independente ou **Nível Vantagem** (*Vantage*). ‘Vantage’ significa em inglês ‘vantagem’, ‘superioridade’, tal como em português, pelo que se manteve o cognato nesta língua. A metáfora consiste no facto de que o aprendente, após ter progredido lenta mas firmemente através do patamar intermédio, descobre que já chegou a algum lado, que as coisas parecem diferentes, que adquiriu uma nova perspectiva e consegue olhar à sua volta de um novo modo. Este conceito parece ser largamente confirmado pelos descritores deste nível. Representam uma ruptura com o que os precede. Por exemplo, no grau elementar deste nível, enfatiza-se a eficácia da argumentação: *apresenta as suas opiniões e defende-as no decurso de uma discussão, utilizando explicações, argumentos e comentários relevantes; explica um ponto de vista sobre um assunto, equacionando vantagens e desvantagens de várias hipóteses; constrói uma cadeia lógica de argumentos; desenvolve uma argumentação, dando razões a favor de um ponto de vista ou contra ele; explica um problema e torna claro que a outra parte, numa negociação, deve fazer concessões; especula sobre causas, conseqüências, situações hipotéticas; toma parte activa em discussões informais em contextos familiares; faz comentários, esclarece pontos de vista, avalia propostas alternativas, põe hipóteses e responde a essas hipóteses.* Para além disto, ao percorrer o nível, encontramos dois novos focos de atenção. O primeiro prende-se com o facto de ser capaz de mais do que um mero desempenho desembaraçado no discurso social: *conversa naturalmente, fluentemente e com eficácia; compreende em pormenor o que lhe é dito em língua-padrão falada até num ambiente ruidoso; inicia o discurso, toma a sua vez quando é necessário e termina a conversa quando precisa, embora possa não o fazer de modo elegante; utiliza frases feitas (p. ex.: “É difícil responder a essa questão”) para ganhar tempo e manter a palavra enquanto formula o que quer dizer; interage com um grau de fluência e de espontaneidade que torna possível a interacção com falantes nativos, sem que haja constrangimentos de parte a parte; adapta-se às mudanças de direcção, de estilo e de ênfase que normalmente acontecem nas conversas; mantém relações com falantes nativos sem, involuntariamente, os divertir, imitar ou lhes exigir um comportamento diferente daquele*

que teriam com um falante nativo. O segundo foco de atenção é um novo grau de consciencialização linguística: corrige erros, se estes tiverem causado mal-entendidos; toma nota de “erros favoritos” e controla conscientemente o discurso para os evitar; normalmente, corrige lapsos e erros, se tiver consciência deles; planeia o que quer dizer e o modo como o vai dizer; considera o efeito que causa no(s) receptor(es). No seu todo, este nível parece ser um novo limiar para o aprendiz.

- No patamar seguinte, que representa um desempenho **Vantagem Forte (B2+)**, mantém-se a atenção à argumentação, à eficácia do discurso social e à consciencialização linguística verificada em B2. Todavia, o destaque dado à argumentação e ao discurso social pode também ser interpretado como uma nova atenção às capacidades discursivas. Este novo grau de competência discursiva revela-se na gestão da conversação (estratégias de cooperação): *reage às afirmações e inferências dos outros interlocutores e é capaz de prosseguir a conversa, ajudando assim ao desenvolvimento da discussão; relaciona habilmente a sua contribuição com a dos seus interlocutores. Encontram-se também relações de coesão/coerência: utiliza um número limitado de mecanismos de coesão para ligar frases e construir um discurso claro e conexo; utiliza várias palavras e expressões de ligação de forma eficaz para marcar claramente a relação entre as ideias; desenvolve uma argumentação, destacando sistematicamente as questões mais significativas e aduzindo pormenores comprovativos relevantes. Por fim, é neste patamar que se encontram itens sobre negociação: expõe um pedido de compensação, utilizando linguagem persuasiva e argumentos simples para obter a sua satisfação; enuncia claramente os limites de uma concessão.*
- O **nível C1** foi rotulado de **Autonomia**. O que caracteriza este nível é um fácil acesso a uma ampla gama de recursos linguísticos, que permitem uma comunicação espontânea e fluente, como é demonstrado pelos exemplos seguintes: *é capaz de se exprimir fluente e espontaneamente, quase sem esforço. Tem um bom domínio de um repertório lexical amplo que permite que as lacunas sejam preenchidas rapidamente com circunlocuções. Há pouca procura óbvia de expressões ou de estratégias de evitação; só um assunto conceptualmente difícil impede o fluxo normal e corrente do discurso. As capacidades discursivas que caracterizam o nível anterior continuam a ser importantes no nível C1, com ênfase numa maior fluência, p. ex.: selecciona uma frase adequada de um repertório fluente de funções discursivas para introduzir os seus comentários e conseguir a atenção do auditório ou ganhar tempo, mantendo essa atenção, enquanto pensa; produz um discurso claro, fluente e bem estruturado, demonstrando um bom domínio de mecanismos de coesão, de conectores e de estruturas de organização discursiva.*
- O **nível C2**, embora seja denominado **Mestria**, não pretende implicar uma competência igual ou próxima à do falante nativo. O que se pretende é caracterizar o grau de precisão, adequação e à-vontade que é típico da língua dos aprendentes com melhores resultados. Os descritores listados aqui

incluem: *transmite com precisão sutilezas de significado, utilizando, com razoável exactidão, um amplo leque de mecanismos modalizadores; tem um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos e a consciência dos significados conotativos; volta atrás e reestrutura uma dificuldade com tanta facilidade que o interlocutor mal se apercebe disso.*

Os Níveis Comuns de Referência podem ser apresentados num número diferente de formatos, com um número maior ou menor de pormenores. No entanto, a existência de pontos de referência fixos oferece transparência e coerência, um instrumento para o planeamento futuro e uma base para o desenvolvimento. A intenção de fornecer um conjunto concreto de exemplos de descritores, juntamente com critérios e metodologias para um maior desenvolvimento de descritores é a de ajudar aqueles que tomam decisões a conceber as aplicações adequadas aos seus contextos.

3.7. Como ler as escalas dos descritores exemplificativos

Os níveis usados são os seis níveis principais apresentados no Capítulo 3: A1 – Nível **Iniciação**, A2 – Nível **Elementar**, B1 – Nível **Limiar**, B2 – Nível **Vantagem**, C1 – Nível de **Autonomia** e C2 – **Mestria**. Os níveis intermédios da escala – Elementar, Limiar e Avançado (A2, B1 e B2), têm frequentemente uma subdivisão representada por uma linha fina, como foi mencionado acima. Nestes casos, os descritores abaixo da linha fina representam o critério de referência do nível em causa. Os descritores acima dessa linha definem um nível de proficiência que é significativamente mais elevado do que aquele que é representado pelo critério de referência, mas que não atinge o padrão do nível seguinte. A base para esta distinção é a calibração empírica. Onde não há subdivisão de A2, B1 e B2, o descritor representa o nível de referência. Não se encontrou nenhuma formulação que se situe entre os dois níveis.

Algumas pessoas preferem ler a escala de descritores dos níveis mais altos para os mais baixos, outros preferem o contrário. Por coerência, todas as escalas são apresentadas com C2 no topo e A1 na base.

Cada nível inclui os níveis que estão abaixo dele na escala. Isto significa que se considera que alguém que está em B1 (Limiar) é também capaz de executar tudo o que está enunciado em A2 (Elementar), que é melhor do que o que é enunciado em A2. Isto significa que as condições de desempenho do nível A2 (Elementar), p. ex.: *Desde que o discurso seja articulado clara e lentamente*, terão menos força ou não serão aplicáveis ao desempenho em B1 (Limiar).

Nem todos os elementos ou aspectos de um descritor são repetidos no nível seguinte, ou seja, as entradas de cada nível descrevem selectivamente o que é entendido como novo ou mais relevante nesse nível. Não se repetem sistematicamente

todos os elementos mencionados no nível inferior com diferenças mínimas de formulação para indicar uma dificuldade acrescida.

Nem todos os níveis são descritos em todas as escalas. É difícil tirar conclusões da ausência de uma área específica num dado nível, uma vez que tal pode dever-se a uma ou a várias razões diferentes, ou ainda a uma combinação de razões:

- a área existe neste nível: alguns descritores foram incluídos no projecto de investigação, mas foram abandonados no controlo de qualidade;
- a área provavelmente existe neste nível: os descritores poderiam, presumivelmente, ser redigidos, mas não foram;
- a área pode existir neste nível, mas a sua formulação parece ser muito difícil, senão impossível;
- a área não existe ou não é realmente relevante para este nível: aqui nenhuma distinção pode ser estabelecida.

Se os utilizadores do QECR quiserem explorar o banco de descritores, necessitam de formar uma opinião sobre as lacunas existentes nos descritores fornecidos. Pode acontecer que as lacunas sejam colmatadas por uma exploração mais completa do contexto em causa e/ou pela utilização dos materiais do sistema do utilizador. Por outro lado, algumas lacunas podem – com justiça – manter-se. Pode acontecer que uma categoria específica não seja relevante para o topo ou para a base do conjunto de níveis. Além disso, uma lacuna no meio da escala pode indicar que não pode formular-se facilmente uma distinção significativa.

3.8. Como utilizar as escalas de descritores de proficiência em língua

Os Níveis Comuns de Referência exemplificados nos Quadros 1, 2 e 3 constituem uma escala de proficiência verbal. As questões técnicas respeitantes ao desenvolvimento de tal escalamento são tratadas no Apêndice A. O Capítulo 9, Sobre Avaliação, descreve possíveis utilizações da escala dos Níveis Comuns de Referência, considerada como um recurso para a avaliação da proficiência em língua. Todavia, há uma questão muito importante na discussão das escalas de proficiência em língua: a identificação precisa do fim que se pretende atingir e da adequação da formulação dos descritores da escala a esse fim.

Fez-se uma distinção funcional entre três tipos de escalas de proficiência: (a) orientada para o utilizador; (b) orientada para o avaliador; (c) orientada para o autor (Alderson, 1991). Podem surgir problemas quando uma escala destinada a uma função é utilizada para outra, a não ser que a sua formulação prove ser adequada.

(a) as escalas orientadas para o utilizador descrevem comportamentos típicos ou prováveis dos aprendentes de um dado nível. Os enunciados tendem a referir-se

àquilo que o aprendente é capaz de fazer e a serem formulados positivamente, mesmo nos níveis mais baixos:

“É capaz de compreender inglês simples, falado lenta e cuidadosamente, e compreender os aspectos mais importantes de mensagens curtas, claras e simples e de anúncios” (*Escala de Certificação de Proficiência Linguística Eurocentres 1993: Compreensão do oral: Nível 2.*³⁺⁴), embora possam ser indicadas algumas limitações.

“Consegue comunicar em situações e tarefas simples de rotina. Com a ajuda de um dicionário, é capaz de compreender mensagens escritas simples e, sem essa ajuda, compreende o essencial. Uma proficiência em língua limitada causa rupturas na comunicação e mal-entendidos em situações não-rotineiras.” (*Escala Finlandesa de Nove Níveis de Proficiência Linguística 1993: Nível 2.*⁵)

As escalas orientadas para o utilizador são, frequentemente, globais, fornecendo um descritor por nível. A escala finlandesa acima referida é deste tipo. O Quadro 1, apresentado anteriormente neste capítulo para introduzir os Níveis Comuns de Referência, oferece também um resumo global da proficiência típica em cada nível. As escalas do utilizador podem também referir-se às quatro competências, tal como na escala Eurocentres acima citada, mas a simplicidade é a característica mais importante das escalas que têm este propósito.

(b) as escalas orientadas para o avaliador guiam o processo de atribuição de classificação. Os enunciados são tipicamente expressos em termos de aspectos da qualidade do desempenho esperado. Neste caso, avaliação significa avaliação sumativa da proficiência de um dado desempenho. Estas escalas concentram-se na observação do **desempenho do aprendente** e são frequentemente expressas em termos negativos, até quando se trata dos níveis mais altos, especialmente quando a formulação tem como padrão de referência a nota de passagem num exame.

“O discurso desconexo e/ou as hesitações frequentes constituem um obstáculo à comunicação e exigem esforço por parte de quem ouve.” [*Certificado de Inglês Vantagem 1991 (Comissão de Exames Locais da Universidade de Cambridge: Documento 5 (Oralidade) Critérios para a Avaliação: Fluência: Patamar 1-2 (base de 4 patamares).*⁶]

A formulação negativa pode, contudo, ser evitada, até certo ponto, se for adoptada uma abordagem qualitativa do desenvolvimento na qual se analisem e descrevam características-chave de amostras do desempenho.

3 Eurocentres Certificate Scale of Language Proficiency 1993: Level 2.

4 Todas as escalas mencionadas neste Apêndice são comentadas em pormenor em North, B. (1994). *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*. Strasbourg: Council of Europe CC-LANG (94)24.

5 Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993: Level 2.

6 Certificate in Advanced for Assessment: fluency: Band 1-2 (bottom of 4 bands).

Algumas escalas orientadas para o avaliador são *globais* e oferecem um descritor por nível. Outras são *analíticas* e dão importância a diferentes aspectos do desempenho como o Âmbito, a Correção, a Fluência, a Pronúncia. O Quadro 3, atrás apresentado, é um exemplo de escala analítica formulada de forma positiva composta por descritores do QECR.

Algumas escalas analíticas englobam um grande número de categorias para poderem assim determinar o perfil do êxito. Estas abordagens são consideradas menos apropriadas para a avaliação, porque o avaliador sente dificuldades em lidar com mais do que 3-5 categorias. As escalas analíticas como as do Quadro 3 têm sido, por isso, descritas como ***orientadas para o diagnóstico***, uma vez que uma das suas finalidades é estabelecer o perfil da situação em causa, das necessidades-alvo nas categorias relevantes e fornecer um diagnóstico das necessidades que devem ser satisfeitas para atingir esse fim.

(c) as escalas orientadas para os autores de instrumentos de avaliação guiam a construção de testes nos níveis apropriados. Os enunciados são tipicamente expressos em termos das tarefas de comunicação específicas que podem ser solicitadas ao aprendente nos testes. Estas escalas ou listas de especificações também apontam para **aquilo que o aprendente é capaz de fazer**.

“É capaz de fornecer informação pormenorizada acerca da sua própria família, das condições de vida, da sua escolaridade; é capaz de descrever e de conversar sobre aspectos do seu ambiente (p. ex.: a zona onde mora, o tempo); é capaz de descrever o seu trabalho ou actividade actual ou mais recente; é capaz de comunicar espontaneamente com os colegas ou com o seu superior hierárquico (p. ex.: fazer perguntas sobre o trabalho, queixar-se das condições de trabalho, falar do tempo livre, etc.); é capaz de transmitir mensagens simples ao telefone; é capaz de dar indicações e instruções para tarefas simples do dia-a-dia (p. ex.: aos comerciantes). Nos pedidos, tenta utilizar fórmulas de boa-educação: *queria, gostaria de, seria possível?* Pode, por vezes, ofender involuntariamente ao usar de demasiado à-vontade ou de agressividade, ou, ainda, irritar por excesso de deferência em momentos em que os falantes nativos esperam informalidade.” [*Classificação Australiana de Proficiência na Segunda Língua 1982; Expressão Oral; Nível 2: Exemplos de tarefas específicas do ISL (uma de três colunas).*]⁷

Este descritor global pode ser dividido em constituintes mais pequenos para as categorias *Troca de Informação (Domínio Privado, Domínio do Trabalho), Descrição, Conversação, Telefonar, Dar Instruções, Aspectos socioculturais*.

⁷ Australian Second Language Proficiency Rating 1982. Speaking Level 2. Examples of Specific ESL tasks (uma de três colunas).

Por fim, as listas de verificação ou escalas de descritores utilizadas na avaliação contínua pelo professor – ou na auto-avaliação – funcionam melhor quando os descritores não dizem apenas *aquilo* que os aprendentes conseguem fazer mas *como* o conseguem fazer. A ausência de informação adequada sobre a qualidade do desempenho dos aprendentes causou problemas nas primeiras versões, quer dos objectivos a atingir do Currículo Nacional Inglês (*English National Curriculum*) quer dos perfis do Currículo Australiano (*Australian Curriculum*). Os professores parecem preferir, por um lado, alguns pormenores relacionados com tarefas curriculares (ligação às escalas orientadas para os autores de instrumentos de avaliação) e, por outro, relacionados com critérios qualitativos (ligação à orientação para o diagnóstico). Os descritores para a auto-avaliação serão também tipicamente mais eficazes se indicarem a qualidade do desempenho nas tarefas em diferentes níveis.

Em suma, as escalas de proficiência em língua podem, assim, ser entendidas como tendo uma ou mais das seguintes orientações:

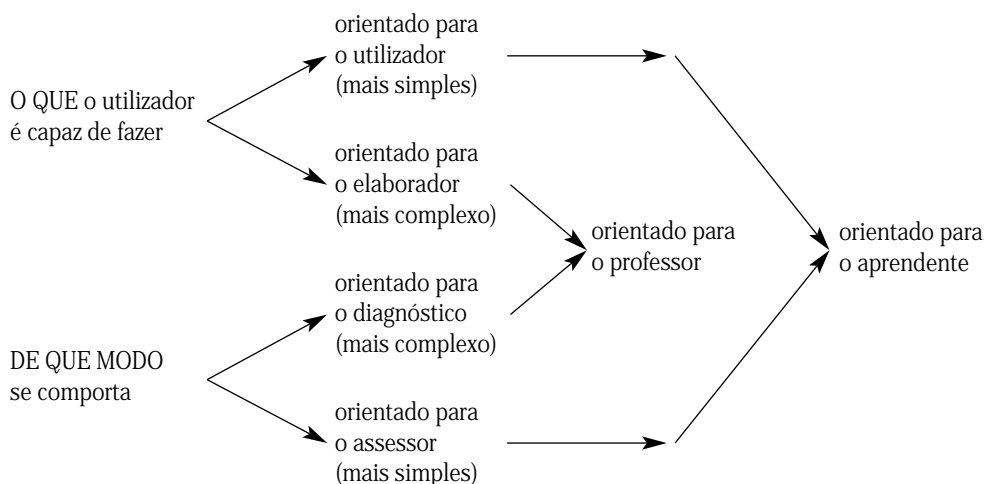


Figura 6

Todas estas orientações podem ser consideradas relevantes para o QECR.

Uma outra forma de encarar estas orientações é assumir que uma escala orientada para o utilizador é uma versão menos detalhada de uma escala orientada para o autor de instrumentos de avaliação, que pretende fornecer uma perspectiva mais geral. Do mesmo modo, uma escala orientada para o avaliador é uma versão menos detalhada de uma escala orientada para o diagnóstico, que ajuda o avaliador a obter uma perspectiva mais geral. Algumas escalas orientadas para o utilizador conduzem este processo de redução de pormenores a uma perspectiva mais

geral até à sua conclusão lógica e apresentam uma escala 'global' que descreve o nível de êxito-tipo em cada nível. Nalguns casos, escolhe-se esta solução em vez de se darem pormenores (como na Escala Finlandesa acima citada). Noutros casos, pretende-se dar significado a uma série de números aplicados a capacidades específicas (como no Sistema Internacional de Avaliação de Língua Inglesa (*ELTS – International English Testing System*)). Noutros casos ainda existe o objectivo de fornecer um ponto de partida ou uma perspectiva geral de uma especificação mais pormenorizada (como no Eurocentres). Em todos estes casos, o ponto de vista adoptado é semelhante ao das apresentações de um hipertexto de computador. Apresenta-se ao utilizador uma pirâmide de informação e este pode obter uma perspectiva global pela observação da camada do topo da hierarquia (aqui, a escala 'global'). A obtenção de mais pormenores pode ser feita através das camadas descendentes do sistema, mas, em qualquer ponto, aquilo que está a ser observado está confinado a uma ou duas janelas ou folhas de papel. Deste modo, a complexidade pode ser exposta sem a obscurecer com pormenores irrelevantes e sem a simplificar até à banalidade. Os pormenores estão lá, se forem necessários.

O hipertexto é uma analogia muito útil quando se pensa num sistema descritivo. É a abordagem adoptada pela ESU (*English-Speaking Union*) para os exames de inglês como língua estrangeira. Nas escalas apresentadas nos Capítulos 4 e 5, a abordagem é mais desenvolvida. Por exemplo, no que diz respeito a actividades comunicativas, a escala para a Interacção é um resumo das subescalas desta categoria.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar:

- até que ponto têm interesse em relacionar os níveis com os objectivos de aprendizagem, os conteúdos programáticos, a orientação do professor e as tarefas de avaliação contínua (orientação para os autores de instrumentos de avaliação);*
- até que ponto têm interesse em relacionar os níveis com a crescente consistência da avaliação, fornecendo critérios definidos para graus de capacidade (orientação para o avaliador);*
- até que ponto têm interesse em relacionar os níveis e a informação dos resultados aos empregadores, aos outros sectores da educação, aos pais e aos próprios aprendentes (orientação para o utilizador).*

3.9. Níveis de proficiência e níveis de êxito

É necessário fazer-se uma distinção importante entre a definição de proficiência, como na escala dos Níveis Comuns de Referência, e a avaliação de graus de êxito no que diz respeito a um objectivo de um nível específico. Uma escala de proficiência, como a dos Níveis Comuns de Referência, define uma série de patamares ascendentes de proficiência. Pode cobrir toda a extensão conceptual da proficiência do aprendente ou apenas abranger a extensão de proficiência relevante para o sector ou instituição em questão. Ser classificado no nível B2 pode representar um enorme feito

para um aprendente (colocado no nível B1 apenas dois meses antes), ou um desempenho medíocre para outro indivíduo (já colocado no nível B2 dois anos antes).

Escala de Proficiência

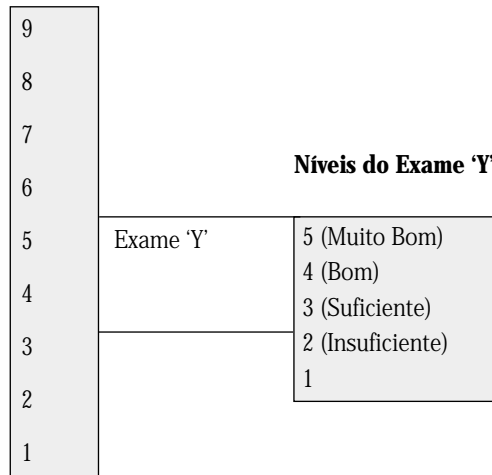


Figura 7

Um determinado objectivo pode ser situado num certo nível. Na figura 7, o exame 'Y' procura abranger o patamar de proficiência representado pelos níveis 4 e 5 da escala de proficiência. Pode haver outros exames que procurem abranger níveis diferentes e a escala de proficiência pode ser utilizada para ajudar a tornar transparente a relação entre eles. Esta é a ideia que está por detrás do Projecto do Quadro da ESU (*English-Speaking Union*) para os exames de inglês como língua estrangeira, e do sistema ALTE para relacionar os exames em diferentes línguas europeias.

O resultado obtido no exame 'Y' pode ser medido em termos de uma escala graduada, por exemplo, de 1 a 5, na qual '3' é o resultado mínimo que representa a passagem. Tal escala pode ser utilizada para a avaliação directa do desempenho em testes classificados subjectivamente – tipicamente para a expressão oral e escrita – e/ou servir para exprimir o resultado final do exame. O exame 'Y' pode fazer parte de uma sequência de exames 'X', 'Y' e 'Z'. Todos os exames podem ter uma escala de tipo semelhante. Mas é óbvio que um nível 4 no exame 'X' não significa o mesmo que um nível 4 no exame 'Y' em termos de proficiência na língua.

Se os exames 'X', 'Y' e 'Z' tiverem sido concebidos de acordo com uma escala comum de proficiência será, então, possível, ao fim de algum tempo, estabelecer a relação entre os níveis de um dos exames da série e os níveis dos outros exames. Atingir-se-á este fim através de um processo de recolha de pareceres, de análise de especificações, de comparação de amostragens oficiais e de escalamento dos resultados dos candidatos.

É possível estabelecer, deste modo, uma relação entre os níveis dos exames e os níveis de proficiência, porque os exames têm, por definição, um padrão e um grupo de examinadores treinados capazes de o interpretar. É necessário estabelecer padrões comuns explícitos e transparentes, fornecer exemplos que os tornem operacionalizáveis e, em seguida, escalá-los.

A avaliação dos resultados nas escolas de muitos países é feita por níveis (*grades, notes, Noten*), às vezes de 1 a 6, sendo 4 o nível mínimo necessário para a aprovação, ou nível 'suficiente'. Aquilo que os vários níveis querem dizer encontra-se interiorizado pelos professores nos contextos em questão, mas raramente são definidos. A natureza da relação entre os níveis na avaliação do professor e os níveis de proficiência é, em princípio, a mesma que existe entre os níveis de proficiência e os níveis de exame. Mas a questão complica-se pelo facto de estar envolvida uma enorme quantidade de padrões. Tal acontece, porque, para além do problema do modo de avaliação utilizado e do grau de interpretação comum dos níveis feita pelos professores em qualquer contexto, cada ano escolar, em cada tipo de escola, em cada região diferente do ponto de vista educativo, constituirá naturalmente o seu próprio padrão. Um '4' no final do quarto ano não quer, obviamente, dizer o mesmo que um '4' no final do terceiro ano da mesma escola secundária. O mesmo acontecerá se compararmos o '4' obtido no mesmo ano em dois tipos de escolas diferentes.

É possível, de qualquer modo, estabelecer uma relação aproximada entre a gama de padrões utilizados num sector específico e os níveis de proficiência. Esta relação pode ser alcançada através de um processo cumulativo que empregue as técnicas que se seguem. Podem dar-se definições-padrão para os diferentes níveis de êxito do mesmo objectivo. Pode pedir-se aos professores que tracem o perfil dos resultados médios em termos de uma escala de proficiência já existente ou de uma grelha como a dos Quadros 1 e 2. Podem recolher-se amostras representativas do desempenho e, em seguida, numa reunião de avaliação, ajustá-las a uma escala ou pedir aos professores para classificarem previamente níveis-padrão, usando notas que normalmente dão aos seus alunos.

Os utilizadores do QECR podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar:

- até que ponto as suas preocupações estão relacionadas com o estabelecimento de um conjunto de níveis que desenhem perfis, de modo a registar o progresso de proficiência no seu sistema;
- até que ponto as suas preocupações se relacionam com o fornecimento de critérios transparentes para a atribuição de níveis de êxito em função de um conjunto de objectivos para um nível específico de proficiência, talvez obtidos num exame, talvez atribuídos por um professor;
- até que ponto as suas preocupações estão relacionadas com o desenvolvimento de um quadro comum destinado a estabelecer relações coerentes entre vários sectores educativos, níveis de proficiência e tipos de avaliação dentro do seu sistema.

4. O uso da língua e o utilizador/aprendente

No seguimento dos três primeiros capítulos, introdutórios e explicativos, os Capítulos 4 e 5 apresentam um esquema bastante pormenorizado de categorias, destinado à descrição do uso da língua e do seu utilizador. De acordo com a abordagem orientada para a acção adoptada, parte-se do princípio de que o aprendente da língua está em fase de se tornar um utilizador da língua, de modo que a ambos se pode aplicar o mesmo conjunto de categorias. Há que considerar, todavia, uma alteração importante: o aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se **plurilingue** e desenvolve a **interculturalidade**. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar directamente. A estas actividades (4.4.4.) e competências (5.1.1.3., 5.1.2.2. e 5.1.4.), que diferenciam o aprendente da língua do falante nativo monolingue, é também dedicado um espaço específico.

‘Caixas’ de questões. Notar-se-á que, daqui por diante, cada secção termina com uma ‘caixa’, na qual o utilizador do *QEER* é convidado a “considerar e, sempre que apropriado, explicitar” as respostas a uma ou mais questões que aí são postas. As alternativas “necessitará/estará preparado/ser-lhe-á exigido” referem-se, respectivamente, à aprendizagem, ao ensino e à avaliação. O conteúdo da ‘caixa’ está formulado como um convite e não como um conjunto de instruções, de modo a acentuar o carácter não directivo do projecto do *QEER*. Se um utilizador decidir que não lhe interessa uma das áreas, não necessita de levar em linha de conta todos os pormenores das secções contidas nessa área. Todavia, na maioria dos casos, espera-se que o utilizador do *QEER* reflecta sobre a questão colocada por cada ‘caixa’ e tome uma decisão num ou noutro sentido. Se a decisão tomada for uma decisão importante, pode ser formulada utilizando as categorias e os exemplos fornecidos, complementados, se necessário, de modo a atingir o fim em vista.

A análise do uso da língua e do seu utilizador incluída no Capítulo 4 é fundamental para o uso do *QEER*, uma vez que oferece uma estrutura de parâmetros e

categorias que devem permitir que todos os envolvidos na aprendizagem, no ensino e na avaliação de línguas, considerem e explicitem em termos concretos, tão pormenorizadamente quanto desejarem, aquilo que esperam que os aprendentes sejam capazes de fazer com a língua e aquilo que tenham que saber para conseguirem agir. O QECR pretende ser abrangente mas não exaustivo. Os organizadores de cursos, os autores de manuais, os professores e os examinadores terão que tomar decisões muito concretas sobre o conteúdo dos textos, os exercícios, as actividades, os testes, etc. Este processo não pode nunca ser reduzido a uma simples escolha a partir de um menu predeterminado. Este nível de decisão está e deve estar nas mãos dos professores e demais responsáveis envolvidos, que para tal utilizarão o seu juízo crítico e a sua criatividade. Todavia, deverão estar aqui representados todos os aspectos fundamentais do uso da língua e da competência necessários a essa reflexão. A estrutura geral do Capítulo 4 é assim a de uma espécie de lista de verificação que, por este motivo, é apresentada no início do Capítulo. Recomenda-se aos utilizadores que se familiarizem com esta estrutura e que a ela se refiram quando puserem a si próprios questões como:

- Posso prever os domínios nos quais os meus aprendentes vão operar e as situações com as quais terão que lidar? Se sim, que papéis terão que desempenhar?
- Com que tipo de pessoas terão eles que lidar?
- Quais serão as suas relações pessoais e profissionais e em que enquadramentos institucionais?
- A que objectos necessitarão de referir-se?
- Que tarefas terão que levar a cabo?
- Que temas terão que tratar?
- Terão que falar ou bastará compreender o que ouvem e lêem?
- Que tipo de coisas lerão ou ouvirão?
- Em que condições terão eles que agir?
- A que conhecimento do mundo ou de outra cultura terão eles necessidade de apelar?
- Que capacidades terão que desenvolver? Como poderão ser eles próprios sem serem mal-interpretados?
- Até que ponto posso ser eu responsável por isto?
- Se eu não consigo prever as situações nas quais os aprendentes vão utilizar a língua, como posso eu prepará-los da melhor forma para usarem a língua para a comunicação sem os treinar excessivamente para situações que nunca vão acontecer?
- Que poderei eu dar-lhes que perdure, quaisquer que sejam os caminhos que as suas carreiras tomem?

- De que modo pode a aprendizagem de línguas contribuir melhor para o seu desenvolvimento pessoal e cultural como cidadãos responsáveis numa sociedade democrática e pluralista?

É evidente que o QECR não pode responder a estas questões. Aliás, é exactamente porque as respostas dependem completamente de uma boa apreciação da situação de ensino/aprendizagem e, acima de tudo, das necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes e das outras partes envolvidas, que é preciso diversificar aquilo que se fornece. O papel dos capítulos seguintes é o de articular o problema de modo a que as questões sejam consideradas e, se necessário, debatidas, de forma transparente e racional, e que as decisões sejam comunicadas a todos os interessados de maneira clara e concreta.

Sempre que possível, far-se-á uma referência no final de cada secção aos itens relevantes da Bibliografia Geral, para permitir aos utilizadores uma leitura mais aprofundada das questões.

4.1. O contexto do uso da língua

Há já bastante tempo que se reconhece que a língua em uso varia muito conforme as exigências do contexto. Neste aspecto, a língua não é um instrumento neutro como é, por exemplo, a matemática. A necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação. A primeira secção do Capítulo 4 é, portanto, dedicada a diferentes aspectos do contexto.

4.1.1. Domínios

Cada acto de linguagem inscreve-se no contexto de uma situação específica no interior de um dos *domínios* (esferas de acção ou áreas de interesse) nos quais se organiza a vida social. A escolha dos domínios nos quais os aprendentes se preparam para actuar tem implicações profundas na selecção de situações, finalidades, tarefas, temas e textos, tanto para o ensino como para os materiais de avaliação e as actividades. Os utilizadores poderão ter que pensar na motivação da escolha dos domínios relevantes para o presente, considerando a sua utilidade futura. Por exemplo, a motivação das crianças através de uma atenção prestada aos seus interesses presentes pode parecer uma óptima opção, mas também pode resultar numa má preparação para uma capacidade de comunicar posteriormente num ambiente adulto. Na formação de adultos, podem surgir conflitos de interesses entre os empregadores, que financiam os cursos e que esperam uma atenção ao domínio profissional, e os estudantes, que podem estar mais interessados em desenvolver as relações pessoais.

O número de domínios possíveis não é determinável, uma vez que qualquer esfera de actividade ou área de interesse pode constituir um domínio de valor de um utilizador ou de um curso específicos. Pode ser útil distinguir para as finalidades da aprendizagem e ensino das línguas, pelo menos, os seguintes domínios:

- o domínio **privado**, no qual o indivíduo vive como pessoa privada, centrado na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhado em actividades individuais como a leitura por prazer, a escrita de um diário, o exercício de actividades lúdicas (passatempos, por exemplo), a dedicação a outros interesses pessoais;
- o domínio **público**, no qual o indivíduo actua como cidadão ou membro de uma organização e está empenhado em diferentes transacções com várias finalidades;
- o domínio **profissional**, no qual o indivíduo está empenhado no seu trabalho ou profissão;
- o domínio **educativo**, no qual o indivíduo está empenhado numa aprendizagem organizada, especialmente (mas não necessariamente) numa instituição de ensino.

É preciso notar que, em muitas situações, pode estar envolvido mais do que um domínio. Para um professor, os domínios profissional e educativo são largamente coincidentes. O domínio público, com tudo o que implica em termos de transacções e interacções administrativas e sociais e de contactos com os *media*, estende-se aos outros domínios. Tanto no domínio educativo como no profissional, muitas interacções e actividades linguísticas reflectem mais o funcionamento social normal de um grupo do que as ligações com tarefas profissionais ou de aprendizagem. Do mesmo modo, o domínio privado não deve, de forma alguma, ser considerado uma esfera à parte (considerem-se a penetração dos *media* na família e na vida privada; a distribuição de vários documentos ‘públicos’ em caixas de correio ‘privadas’; a publicidade; os textos públicos nas embalagens de produtos usados na vida privada do quotidiano, etc.).

Por outro lado, o domínio privado individualiza ou personaliza acções nos outros domínios. Sem deixarem de ser actores sociais, os indivíduos encaram-se a si próprios como pessoas: um relatório técnico, uma apresentação oral numa aula, uma compra feita podem, felizmente, permitir que uma ‘personalidade’ se exprima de outra forma para além do domínio profissional, educativo ou público, aos quais, num tempo e num lugar específicos, pertencem as suas actividades linguísticas.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:
 – em que domínios necessitará ele de actuar/deverá estar ele preparado para actuar/lhe será exigido que actue.

Quadro 5. Contexto externo de utilização: categorias descritivas

| Domínio | Privado | Público | Profissional | Educativo |
|--------------|---|---|--|---|
| Lugar | Casa: casa, quartos, jardim própria de família de amigos de estranhos Espaço privado em albergue, hotel Campo, praia | Lugares públicos: rua, praça, parque Transportes públicos Lojas, (super)mercados Hospitais, consultórios, clínicas Estádios, campos, pavilhões desportivos Teatro, cinema, tempos livres Restaurante, café, bar, hotel Locais de culto | Escritórios Fábricas Oficinas Portos, Caminhos-de-Ferro Quintas Aeroportos Armazéns, lojas Serviços públicos Hotéis Organismos oficiais | Escolas, auditórios, salas de aula, recreio Campos desportivos, corredores Faculdades, Universidades Salas de conferência Salas de seminário Associação de estudantes Residências universitárias Laboratórios Cantinas |
| Instituições | Família Redes sociais | Autoridades Organismos políticos Justiça Saúde pública Associações cívicas Associações de beneficência Partidos políticos Grupos religiosos | Empresas Multinacionais Empresas estatais Sindicatos | Escola Faculdade Universidade Academia Institutos de formação Instituições de educação de adultos |
| Pessoas | Avós, pais, filhos, irmãos, tios, primos, familiares por afinidade, esposos, íntimos, amigos, conhecidos | Cidadãos Representantes oficiais Vendedores Polícia, forças armadas, forças de segurança Motoristas, revisores Passageiros Jogadores, fãs, espectadores Actores, público Empregados de mesa e de bar Recepcionistas Padres, congregação | Empregadores, empregados Gerentes, encarregados Colegas Subordinados Companheiros de trabalho Clientes Utentes Recepcionistas, secretárias Empregados de limpeza | Professores/Pessoal docente/Auxiliares da acção educativa Pais e encarregados de educação Colegas de turma Professores, assistentes, leitores Estudantes, bolseiros Bibliotecários, pessoal dos laboratórios Pessoal dos refeitórios, da limpeza Porteiros, secretárias |
| Objectos | Decoração e mobiliário Vestuário Equip. domésticos Brinquedos, ferramentas Higiene pessoal Objectos de arte, livros, animais domésticos, selvagens, estimação Árvores, plantas, relvado, tanques Bens domésticos Bagagens Equipamento desportivo/de lazer | Dinheiro, porta-moedas, carteira Documentos oficiais Mercadorias Armas Mochilas Pastas, malas Bolas Programas Refeições, bebidas, petiscos Passaportes, autorizações, licenças | Equipamento de escritório (burótica) Equipamento industrial Ferramentas industriais e artesanais | Material para escrever Uniformes escolares Equipamento desportivo e vestuário Alimentação Equipamento audiovisual Quadro e giz Computadores Pastas e mochilas |

Quadro 5. Contexto externo de utilização: categorias descritivas (continuação)

| Domínio | Privado | Público | Profissional | Educativo |
|----------------|--|--|--|---|
| Acontecimentos | Acontecimentos familiares Encontros Incidentes, acidentes Fenómenos naturais Festas, visitas Passeios a pé, de bicicleta e de mota Férias, excursões Eventos desportivos | Incidentes Acidentes, doenças Reuniões públicas Processos legais, audiências, julgamentos Manifestações, protestos, multas, detenções Jogos, concursos, espectáculos Casamentos, funerais | Reuniões Entrevistas Recepções Conferências/congressos Feiras Consultas, auditoria Vendas sazonais Acidentes de trabalho Conflitos sociais/ laborais | Retorno às aulas/ entrada Fim das aulas Visitas e intercâmbios Reuniões de pais e encarregados de educação Campeonatos escolares, jogos Problemas disciplinares |
| Operações | Rotinas quotidianas: vestir-se, despir-se, cozinhar, comer, lavar-se Bricolagem, jardinagem Ler, ver TV e ouvir rádio Entretenimento Passatempos Jogos e desportos | Compras e obtenção de serviços públicos Utilização de serviços médicos Viagens rodoviárias, ferroviárias, aéreas e marítimas Divertimentos públicos e ocupação de tempos livres Serviços religiosos | Administração de negócios Gestão industrial Operações de produção Procedimentos administrativos Transporte rodoviário Operações de venda Venda, comercialização Aplicações informáticas Manutenção de escritórios (domótica) | Reuniões gerais Aulas Jogos Recreio Clubes e associações Conferências, dissertações, ensaios Trabalho de laboratório Trabalho de biblioteca Seminários e trabalhos orientados Trabalhos de casa Debates e discussões |
| Textos | Teletexto Garantias Receitas Instruções Romances, revistas, jornais Publicidade pelo correio Desdobráveis e brochuras Correio pessoal Textos orais em registos áudio e vídeo | Editais, anúncios e avisos ao público Etiquetas e embalagens Folhetos, <i>graffiti</i> Bilhetes, horários Anúncios, regulamentos Programas Contratos Ementas Textos sacros, sermões, hinos | Carta de negócios Memorandos, relatórios Instruções de segurança Manuais de instruções Regulamentos Material publicitário Etiquetas e embalagem Descrição de tarefas Sinalização exterior Cartões de visita | Documentos autênticos (como acima) Livros de leitura Obras de referência Textos no quadro Notas Textos em computador, videotexto Cadernos de exercícios Artigos de jornais Resumos Dicionários |

4.1.2. Situações

Em cada domínio, as situações externas que acontecem podem ser descritas em termos de:

- os *locais* e os *tempos* nos quais elas ocorrem;
- as *instituições* ou *organizações* cuja estrutura e procedimentos controlam muito do que pode normalmente ocorrer;
- as *pessoas* envolvidas, especialmente nos seus papéis sociais relevantes para o utilizador/aprendente;

- os *objectos* (animados e não animados) do meio circundante;
- os *acontecimentos* que se dão;
- as *operações* levadas a cabo pelas pessoas envolvidas;
- os *textos* produzidos nestas situações.

O Quadro 5 dá alguns exemplos das categorias situacionais acima referidas, classificadas de acordo com os domínios passíveis de serem encontrados na maioria dos países europeus. Não pode tratar especificamente das características dinâmicas de situações interactivas, cujos aspectos relevantes os interlocutores conseguem identificar, embora a sua preocupação principal não seja descrevê-las, mas sim participar nelas.

Em 4.1.4. e 4.1.5. acrescentam-se mais informações sobre as relações entre participantes em actos de comunicação. Acerca da estrutura interna da interacção comunicativa, veja-se 5.2.3.2. Sobre os aspectos socioculturais, ver 5.1.1.2. Para as estratégias do utilizador, veja-se 4.4.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *as situações com as quais ele necessitará de lidar/lhe será exigido que lide/para as quais ele deverá estar preparado;*
- *os locais, instituições/organizações, pessoas, objectos, acontecimentos que com ele estarão relacionados.*

4.1.3. Condições e limitações

As condições externas nas quais a comunicação ocorre impõem várias limitações ao utilizador/aprendente e aos seus interlocutores, a saber:

- Condições físicas:
 - a) na oralidade:
 - clareza de pronúncia (dicção);
 - ruídos do ambiente (comboios, aviões, 'estática', etc.);
 - interferências (ruas apinhadas, mercados, cafés, festas, discotecas, etc.);
 - distorções (linhas telefónicas más, recepção de rádio, sistemas de sonorização);
 - condições meteorológicas (vento, muito frio, etc.);
 - b) na escrita:
 - impressão de má qualidade;
 - caligrafia pouco legível;
 - má iluminação, etc.
- Condições sociais:
 - número de interlocutores e graus de familiaridade entre eles;

- estatuto relativo dos participantes (poder, solidariedade, etc.);
- presença/ausência de público ou de ouvidos indiscretos;
- relações sociais entre participantes (p. ex.: amizade/hostilidade, cooperação).
- Limitações de tempo:
 - limitações diferentes para o locutor/interlocutor (tempo real) e o escritor/leitor (mais flexível);
 - tempo de preparação (p. ex.: improvisado vs. rotina vs. preparação com antecedência) em discursos, relatórios, etc.;
 - limites de tempo impostos (p. ex.: por regras, custos, acontecimentos concomitantes, compromissos, etc.) para as tomadas de palavra e as interações;
 - outras limitações: financeiras, situações de angústia (p. ex.: exames), etc.

A capacidade dos falantes, especialmente dos aprendentes, de fazer actuar a sua competência linguística depende muito das condições físicas nas quais a comunicação ocorre. O reconhecimento da fala pode ser bastante mais difícil na presença de ruídos, interferências e distorções, como os dos exemplos acima fornecidos. A capacidade de funcionar com eficácia e com confiança em condições difíceis pode ter uma importância crucial para, por exemplo, os pilotos de avião que recebem instruções para aterrar e nas quais não pode, evidentemente, haver margens de erro. Aqueles que aprendem a fazer comunicações em público em línguas estrangeiras precisam de ter uma dicção especialmente clara, repetir palavras-chave, etc., de modo a assegurarem a compreensão do que dizem. Os laboratórios de línguas utilizam com frequência gravações de cópias nas quais os níveis de ruído e de distorção são tais que, se usadas num canal visual, seriam absolutamente rejeitadas, porque impedem seriamente a aprendizagem de línguas.

Deverá ser assegurado que todos os candidatos a testes de compreensão da oralidade beneficiem das mesmas condições. *Mutatis, mutandis*, deverá assegurar-se o mesmo para os casos de compreensão e de expressão escritas. Será necessário, também, que os professores e examinadores estejam alerta para os efeitos das condições sociais e das limitações de tempo presentes nos processos de aprendizagem e na interação na sala de aula, de modo a poderem considerar de que forma podem afectar a competência do aprendente e o seu desempenho em determinadas ocasiões.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicar em relação ao aprendiz:

- *de que modo é que as condições físicas nas quais ele terá que comunicar vão afectar o que lhe é exigido fazer;*
- *de que modo é que o número e a natureza dos interlocutores vão afectar o que lhe é exigido fazer;*
- *sob que condicionamentos de tempo terá ele que actuar.*

4.1.4. O contexto mental do utilizador/aprendente

O contexto externo está organizado de forma totalmente independente do indivíduo. Esta organização é extremamente rica. Fornece uma articulação do mundo muito fina, reflectida de perto na língua da comunidade e adquirida pelos seus falantes no decurso do crescimento, educação e experiência, pelo menos até onde para eles for relevante. Todavia, como factor determinante de um acontecimento comunicativo, deve distinguir-se entre o contexto externo, que é demasiado rico para que um indivíduo o possa influenciar ou cuja complexidade lhe é difícil de perceber totalmente, e o contexto mental do utilizador/aprendente.

O contexto externo é filtrado e interpretado pelo utilizador através:

- do seu aparelho perceptivo;
- dos seus mecanismos de atenção;
- da sua experiência de longo prazo, que afecta a memória, as associações e as conotações;
- das suas classificações práticas de objectos, acontecimentos, etc.;
- da sua categorização linguística.

Estes factores influenciam a *observação* que o utilizador faz do contexto. A percepção do contexto exterior fornece também o contexto mental para o acto da comunicação, na medida em que o utilizador lhe atribui um certo grau de pertinência. Consideram-se assim:

- as *intenções* ao entrar no acto de comunicação;
- a *linha de pensamento*: a corrente de pensamentos, ideias, sentimentos, sensações, impressões, etc., a que presta atenção conscientemente;
- as *expectativas* em função da sua experiência anterior;
- a *reflexão*, a operação de processos mentais sobre a experiência (p. ex.: a dedução, a indução);
- as *necessidades, desejos, motivações, interesses*, que o conduzem à decisão de agir;
- as *condições* e as *limitações*, que limitam e controlam as opções de acção;
- o *estado de espírito* (cansaço, excitação, etc.), saúde e qualidades pessoais (ver 5.1.3.).

O contexto mental não é, assim, apenas limitado à redução do conteúdo da informação do contexto externo imediatamente observável. A linha de pensamento pode ser influenciada de forma muito poderosa pela memória, pelo conhecimento armazenado, pela imaginação e por outros processos cognitivos (e emotivos) internos. Neste caso, a língua produzida só marginalmente estará relacionada com o contexto externo observável. Considere-se, por exemplo, um examinando numa qualquer sala de exame ou um matemático ou um poeta no seu gabinete de trabalho.

As condições e as limitações externas são, sobretudo, relevantes na medida em que o utilizador/aprendente as reconhece, aceita e a elas se adapta (ou não consegue adaptar-se). Trata-se principalmente de uma interpretação individual da situação em função das competências gerais de cada um (ver Secção 5.1.), tais como os seus conhecimentos anteriores, os seus valores e as suas crenças.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- as várias crenças acerca da sua capacidade para observar e identificar aspectos relevantes do contexto externo de comunicação;*
- a relação entre as actividades comunicativas e de aprendizagem e os seus desejos, motivações e interesses;*
- até que ponto lhe é pedido que reflecta sobre a sua experiência;*
- de que modo as suas características mentais condicionam a comunicação.*

4.1.5. O contexto mental do(s) interlocutor(es)

Num acontecimento comunicativo é preciso considerar também o interlocutor do utilizador. A necessidade de comunicação pressupõe uma “lacuna comunicativa”, a qual pode ser colmatada pela sobreposição ou congruência parcial entre o contexto mental do utilizador e o contexto mental do(s) interlocutor(es).

Na interacção frente-a-frente, o utilizador e o(s) interlocutor(es) partilham o mesmo contexto externo (à excepção, fundamentalmente, da presença do outro), mas, pelas razões apresentadas acima, a sua observação e interpretação do contexto diferem. Pretende-se que o efeito de um acto comunicativo – e frequentemente toda ou parte da sua função – seja aumentar a área de congruência na compreensão da situação para que haja uma comunicação eficaz que sirva os propósitos dos participantes. Pode tratar-se apenas de uma questão de troca de informação factual. É muito mais difícil colmatar as diferenças de valores e de crenças, princípios de delicadeza, expectativas sociais, etc., as quais permitem às duas partes interpretar a interacção. A aquisição de uma consciência intercultural relevante pode resolver esta questão.

O(s) interlocutor(es) pode(m) estar sujeito(s) a condições e a limitações total ou parcialmente diferentes das do utilizador/aprendente e pode(m) também reagir a esses factores de modo diferente. Por exemplo, um funcionário que usa um sistema de sonorização pode não ter consciência da má qualidade de som quando o produz. Pode acontecer também que um parceiro de uma comunicação telefónica disponha de tempo, enquanto o outro pode ter um cliente à espera. As diferenças podem afectar grandemente a pressão sobre o utilizador.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, quando for apropriado, explicitar em relação aos aprendentes:

- até que ponto necessitarão eles de se adaptar ao contexto mental do interlocutor;
- de que modo podem eles preparar-se melhor para as adaptações necessárias.

4.2. Temas de comunicação

Dentro dos vários domínios podemos distinguir temas, tópicos que constituem o centro do discurso, da conversa, da reflexão ou da composição, como centros de atenção de determinados actos comunicativos. As categorias temáticas podem ser classificadas de modos diferentes. Uma classificação importante em temas, subtemas e “noções específicas” é a que é apresentada no capítulo 7 do *Threshold Level* 1990:

1. identificação e caracterização pessoal
2. casa, lar, ambiente
3. vida quotidiana
4. tempo livre e diversões
5. viagens
6. relações com os outros
7. saúde e cuidados pessoais
8. educação
9. compras
10. comida e bebida
11. serviços
12. lugares
13. língua
14. meteorologia

Dentro de cada uma destas áreas temáticas estabelecem-se subcategorias. Por exemplo, a área 4, “tempo livre e diversões”, é subcategorizada da forma seguinte:

- 4.1. lazer
- 4.2. passatempos e interesses
- 4.3. rádio e TV
- 4.4. cinema, teatro, concertos, etc.
- 4.5. exposições, museus, etc.
- 4.6. iniciativas intelectuais e artísticas
- 4.7. desporto
- 4.8. imprensa

Para cada subtema, são identificadas “noções específicas”. São especialmente relevantes para este fim as categorias representadas no Quadro 5, respeitantes aos lugares, instituições, etc. Por exemplo, em 4.7. ‘desporto’, o *Threshold Level* 1990 especifica:

1. lugares: campo, *court* de ténis, estádio, pista
2. instituições e organismos: desporto, equipa, clube
3. pessoas: jogador
4. objectos: cartas, bola
5. acontecimentos: corrida, jogo
6. acções: assistir, jogar (+ nome do desporto), correr, ganhar, perder, tirar à sorte

É claro que esta selecção específica e a organização dos temas, subtemas e noções específicas não é definitiva. Resulta das decisões dos autores em função da sua avaliação das necessidades comunicativas dos aprendentes. Verificar-se-á que os temas acima referidos se relacionam sobretudo com os domínios privado e público, como é próprio de visitantes temporários que, muito provavelmente, não entrarão na vida profissional e educativa do país. Alguns (p. ex.: área 4) pertencem, por um lado, ao domínio privado e, por outro, ao domínio público. Os utilizadores do QECR – incluindo, quando possível, os próprios aprendentes – tomarão as suas decisões baseados na sua avaliação das necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes no(s) domínio(s) relevante(s) para as finalidades da sua aprendizagem. Por exemplo, a aprendizagem de línguas orientada para fins específicos (*vocationally-oriented language learning – VOLL*) poderá desenvolver temas da área profissional relevantes para os estudantes envolvidos. Os estudantes do Ensino Secundário podem explorar temas científicos, tecnológicos, económicos, etc., com alguma profundidade. O uso de uma língua estrangeira como meio de instrução implica necessariamente uma atenção ao conteúdo temático da área ensinada.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja necessário, explicitar em relação aos aprendentes:

- quais os temas que eles necessitarão de tratar/lhes será exigido que tratem/estarão preparados para tratar dentro dos diversos domínios seleccionados;*
- quais os subtemas que eles deverão tratar dentro de cada tema;*
- quais as noções específicas relacionadas com lugares, instituições/organismos, pessoas, objectos, acontecimentos e operações que eles necessitarão de conhecer/lhes será exigido que conheçam/estarão preparados para conhecer, de modo a saberem lidar com cada (sub)tema.*

4.3. Tarefas comunicativas e finalidades

4.3.1. Os actos de comunicação com um ou mais interlocutores são geralmente levados a cabo pelo utilizador da língua para satisfazer as suas necessidades numa dada situação. No domínio privado, pode haver a intenção de conversar com um visitante e trocar informações sobre a família, os amigos, aquilo de que se gosta ou não gosta, comparar experiências e atitudes, etc. No domínio público, a intenção será fazer negócio, por exemplo, para comprar roupas de boa qualidade a um preço razoável. No domínio profissional, poderá ser a compreensão de novas regras e suas implicações para o cliente. No domínio educativo, pode ser a participação numa actividade de simulação, numa conferência, a redacção de um texto sobre um assunto especializado para uma conferência ou para uma publicação, etc.

4.3.2. Ao longo dos anos, as análises de necessidades e os estudos linguísticos produziram uma literatura extensa sobre as tarefas que utilizam a língua com as quais o aprendente deverá estar preparado ou que poderão ser-lhe exigidas de forma a que ele consiga lidar com as situações que acontecem nos vários domínios. Podem ser úteis como exemplos, entre outros, as seguintes tarefas do domínio *professional* do *Threshold Level 1990* (capítulo 2, secção 1.12.):

Comunicação profissional

Na situação de residentes temporários, os aprendentes deverão ser capazes de:

- procurar autorizações de trabalho;
- informar-se (p. ex.: em agências de emprego) sobre a natureza, disponibilidade e condições de emprego (p. ex.: descrição do trabalho, pagamento, leis do trabalho, tempo livre e férias, duração do pré-aviso);
- ler anúncios de emprego;

- escrever cartas de apresentação, ir a entrevistas e dar informações oralmente ou por escrito sobre os seus dados pessoais, qualificações e experiência e responder a perguntas sobre eles;
- entender e seguir os procedimentos do contrato;
- entender regulamentos e instruções de segurança;
- relatar um acidente e fazer a participação ao seguro;
- fazer uso dos benefícios da segurança social;
- comunicar apropriadamente com os seus superiores, colegas e subordinados;
- participar na vida social da empresa ou instituição (p. ex.: na cantina, em clubes e associações desportivas e sociais, etc.).

Como membro da comunidade de acolhimento, o aprendente deverá ser capaz de ajudar uma pessoa (nativa ou não) nas tarefas acima listadas.

O *Threshold Level 1990, capítulo 7, secção 1* dá exemplos de tarefas no domínio privado.

Identificação pessoal

Os aprendentes são capazes de dizer quem são, soletrar o seu nome, dar a sua morada, o seu número de telefone, dizer onde nasceram, a sua idade, sexo, estado civil, nacionalidade, de onde vêm, o que fazem na vida, descrever a família, indicar a sua religião se a tiverem, falar daquilo de que gostam e de que não gostam, descrever outras pessoas, pedir/compreender informações similares de outros.

As pessoas envolvidas no processo educativo (professores, organizadores de cursos, examinadores, autores de currículos, etc.), os utilizadores (pais, dirigentes escolares, empregadores, etc.) e os próprios aprendentes acharam este tipo de especificação de tarefas concretas muito significativo e muito motivante enquanto objectivo de aprendizagem. Pode, todavia, haver muitíssimas mais tarefas. Num quadro geral, não é possível especificar *in extenso* todas as tarefas comunicativas que podem ser exigidas nas situações da vida real. Cabe aos responsáveis educativos reflectir sobre as necessidades comunicativas dos seus aprendentes, utilizando adequadamente todos os recursos do modelo do QECR (p. ex.: como exposto no Capítulo 7) para especificar as tarefas comunicativas para as quais eles deverão estar preparados. Os aprendentes devem também ser levados a reflectir sobre as suas necessidades comunicativas, por ser esse um dos aspectos do despertar da consciência da sua aprendizagem e da sua autonomia.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicar em relação ao aprendente:

- que tarefas comunicativas nos domínios privado, público, profissional e/ou educativo necessitará ele de realizar/lhe será exigido que realize/para a realização das quais deverá estar preparado;*
- a avaliação das suas necessidades na qual se baseia a escolha de tarefas.*

4.3.3. No domínio educativo pode ser útil distinguir entre as tarefas para as quais os aprendentes estão preparados ou que lhes serão exigidas como *utilizadores* da língua e aquelas em que eles se envolvem como parte do *processo de aprendizagem* da língua.

No que diz respeito às tarefas como veículo para o planeamento, assegurando a progressão e descrevendo a aprendizagem e o ensino das línguas, a informação pode ser fornecida de forma apropriada, em termos de:

- *Tipos de tarefa*, p. ex.: vários tipos de simulações, interacção na sala de aula, etc.;
- *Fins*, os da aprendizagem do grupo em relação aos dos seus vários membros, que são diferentes e muito menos previsíveis;
- *Elementos fornecidos*, p. ex.: as instruções, os materiais, etc. seleccionados ou produzidos pelo professor e/ou pelos aprendentes;
- *Produtos*, p. ex.: objectos linguísticos, como textos, resumos, quadros, documentos, etc., e produtos de aprendizagem como a tomada de consciência, a melhoria das competências, a reflexão e a intuição, as estratégias, a experiência nas tomadas de decisão e na negociação, etc.;
- *Actividades*, p. ex.: cognitivas/afectivas, físicas/reflexivas, de grupo/de pares/individuais, etc. (ver também a secção 4.5.);
- *Papéis*, os papéis dos participantes tanto nas próprias tarefas como no seu planeamento e gestão;
- *Controlo e avaliação* do êxito relativo da tarefa na sua concepção e realização, utilizando critérios como a relevância, as limitações e as expectativas em termos de dificuldades na sua aplicabilidade.

O Capítulo 7 fornecerá uma descrição mais completa do papel das tarefas na aprendizagem das línguas.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação aos aprendentes:

- quais as tarefas que necessitarão de realizar/lhes será exigido que realizem/para a realização das quais deverão estar preparados no domínio educativo a) como participantes em interações guiadas ou orientadas para fins, projectos, simulações, etc., b) quando a L2 (língua segunda) é utilizada como meio de ensino i) da própria língua ii) de outras disciplinas curriculares, etc.*

4.3.4. Usos lúdicos da língua

O uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua, mas não está apenas confinado ao domínio educativo. Podemos dar os seguintes exemplos de actividades lúdicas:

Jogos sociais de linguagem:

- orais (histórias erradas ou “encontrar o erro”; como, quando, onde, etc.);
- escritos (verdade e consequência, a força, etc.);
- audiovisuais (loto de imagens, etc.);
- de cartas e de tabuleiro (canasta, monopólio, xadrez, damas, etc.);
- charadas, mímica, etc.

Actividades individuais:

- adivinhas e enigmas (palavras cruzadas, anagramas, charadas, etc.);
- jogos mediáticos (TV e rádio: “Quebra-cabeças”, “Palavra Puxa Palavra”);

Trocadilhos, jogos de palavras, por exemplo:

- na publicidade, p. ex.: da protecção ambiental: “um cigarro mal apagado pode apagar a floresta”;
- nos títulos de jornais, p. ex.: a propósito do lançamento de um CD dos Beatles perto do Natal, “Noite consolada”;
- nos *graffiti*, p. ex.: “Quem não tem nada não tem nada a perder”.

4.3.5. Usos estéticos da língua

Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As actividades estéticas podem ser produtivas, receptivas, interactivas ou de mediação (ver 4.4.4.), e podem ser orais ou escritas. Alguns exemplos serão:

- o canto (canções de embalar, cancionero popular, canções *pop*, etc.);
- a reescrita ou o reconto de histórias, etc.;

- a audição, a leitura, a escrita ou a narração oral de textos criativos (histórias, rimas, etc.), incluindo textos audiovisuais, banda desenhada, fotonovelas, etc.;
- representação de peças de teatro escritas ou improvisadas, etc.;
- a produção, a recepção e a representação de textos literários, p. ex.: ler e escrever textos (contos, novelas, romances, poesia, etc.); representar em/ assistir a recitais, peças, ópera, etc.

Este tratamento sumário do que tem sido um aspecto fundamental, frequentemente dominante, dos estudos de línguas modernas no Ensino Secundário e Superior pode parecer um pouco desprezado. Não é essa a intenção. As literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como “um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido”. Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas. Espera-se que os professores de literatura de todos os níveis possam encontrar várias secções do QECR que considerem importantes para os seus interesses e úteis para a definição dos seus objectivos e para a transparência dos seus métodos.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:
 – *que usos lúdicos e estéticos da língua necessitará ele de fazer/lhe será exigido que faça/para que usos deverá estar preparado.*

4.4. Actividades e estratégias comunicativas em língua

Para realizar tarefas comunicativas, os utilizadores terão que se empenhar em actividades comunicativas em língua e construir estratégias de comunicação.

Muitas actividades comunicativas, como a conversação e a correspondência, são *interactivas*, ou seja, os participantes são, alternadamente, produtores e receptores.

Noutros casos, como quando o discurso é gravado ou transmitido, ou quando os textos são expedidos ou publicados, os que produzem estão separados dos que recebem, podem não se conhecer, ou pode nem sequer ter a possibilidade de responder. Nestes casos, o acontecimento linguístico pode ser entendido como *dizer, escrever, ouvir* ou *ler* um texto.

Na maioria dos casos, o utilizador como falante ou escrevente produz o seu próprio texto para exprimir os seus próprios significados. Noutros, actua como um canal de comunicação (muitas vezes, mas não necessariamente, em línguas diferentes) entre duas ou mais pessoas que, por qualquer razão, não podem comunicar directamente. Este processo, a *mediação*, pode ser ou não interactivo.

Muitas situações, senão a maioria, envolvem uma mistura de tipos de actividades. Numa aula de língua na escola, por exemplo, pode ser exigido a um aprendiz que preste atenção à exposição do professor, que leia um livro de textos, em silêncio ou em voz alta, que interaja com os colegas num grupo ou num trabalho de projecto, que faça exercícios ou escreva uma composição, ou até que sirva de mediador, quer como actividade educativa ou como forma de ajudar outro aluno.

As *estratégias* são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais. As estratégias de comunicação *não* devem, portanto, ser entendidas apenas como um modelo de incapacidade, um modo de compensação de uma deficiência linguística ou de um erro de comunicação. Os falantes nativos empregam regularmente estratégias de comunicação de todas as espécies (que serão comentadas abaixo), quando adequadas às exigências comunicativas com que devem lidar.

O uso de estratégias de comunicação pode ser visto como a aplicação de princípios metacognitivos: *Planeamento prévio*, *Execução*, *Controlo* e *Remediação* a diferentes tipos de actividades comunicativas: Recepção, Interação, Produção e Mediação. A palavra 'estratégias' tem sido usada de modos diferentes. Neste contexto, refere-se à adopção de uma linha específica de acção destinada a maximizar a eficácia. As capacidades, que são uma parte inevitável do processo de compreensão ou de articulação da palavra escrita ou falada (p. ex.: segmentar uma cadeia de sons em ordem à sua compreensão como um conjunto de palavras portadoras de um significado proposicional), são tratadas como capacidades de nível inferior, relativas ao processo comunicativo adequado (ver secção 4.5.).

A progressão na aprendizagem de línguas é mais evidente na capacidade para se envolver em actividades linguísticas observáveis e para construir estratégias de comunicação. São, portanto, uma base prática para o escalamento da capacidade linguística. Neste capítulo, fornece-se uma proposta de escala para vários aspectos das actividades e estratégias comentadas.

4.4.1. Actividades de produção e estratégias

As actividades de produção e as estratégias incluem actividades de escrita e de oralidade.

4.4.1.1. Nas actividades de *produção oral (falar)*, o utilizador produz um texto oral que é recebido por um auditório de um ou mais ouvintes. Eis alguns exemplos destas actividades:

- anúncios públicos (informações, instruções, etc.);
- exposições públicas (discursos em reuniões públicas, palestras, sermões, espetáculos, comentários desportivos, apresentação de produtos para venda, etc.);

que implicam, por exemplo:

- ler um texto em voz alta;
- falar com base em notas ou comentar dados visuais (diagramas, imagens, quadros, etc.);
- desempenhar um papel estudado;
- falar espontaneamente;
- cantar.

São fornecidas escalas exemplificativas para:

- a produção oral geral;
- o monólogo em sequência: descrever uma experiência;
- o monólogo em sequência: argumentar (p. ex.: num debate);
- anúncios públicos;
- exposições públicas.

| | PRODUÇÃO ORAL GERAL |
|-----------|--|
| C2 | É capaz de produzir um discurso claro, bem estruturado, fluente e com uma estrutura lógica eficaz que ajuda o receptor a aperceber-se e a lembrar-se das questões mais significativas. |
| C1 | É capaz de fazer descrições claras e pormenorizadas e de expor assuntos complexos, que integrem subtemas, desenvolvendo questões específicas e terminando com uma conclusão adequada. |
| B2 | É capaz de fazer, metodicamente, uma descrição ou uma exposição, sublinhando as questões mais importantes e justificando as suas ideias com pormenores pertinentes. É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes. |
| B1 | É capaz de manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição directa de um dos muitos assuntos do seu interesse, apresentando-a como uma sucessão linear de questões. |
| A2 | É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das actividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista. |
| A1 | É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares. |

| | MONÓLOGO EM SEQUÊNCIA: descrever uma experiência |
|-----------|---|
| C2 | É capaz de fazer descrições elaboradas e, por vezes, memoráveis, de forma clara e corrente. |
| C1 | É capaz de fazer descrições de assuntos complexos, de forma clara e pormenorizada. É capaz de fazer descrições e narrativas elaboradas, integrar subtemas, desenvolvendo questões específicas e concluindo de forma apropriada. |
| B2 | É capaz de fazer descrições acerca de uma vasto leque de assuntos relacionados com a sua área de interesse, de forma clara e pormenorizada. |
| B1 | É capaz de fazer descrições simples e directas acerca de uma variedade de assuntos que lhe são familiares, da sua área de interesse. É capaz de relatar com fluência uma narrativa ou de fazer uma descrição simples como uma sequência linear de tópicos. É capaz de dar conta de experiências, descrevendo sentimentos e reacções de forma pormenorizada. É capaz de relatar pormenores de ocorrências imprevisíveis, p. ex.: um acidente. É capaz de contar a intriga de um livro ou de um filme e de descrever as suas próprias reacções. É capaz de descrever sonhos, esperanças e ambições. É capaz de descrever acontecimentos, reais ou imaginários. É capaz de contar uma história. |
| A2 | É capaz de contar uma história ou de descrever algo, fazendo uma lista de tópicos. É capaz de descrever aspectos do seu dia-a-dia, p. ex.: as pessoas, os lugares, uma experiência de trabalho ou de estudo. É capaz de fazer descrições elementares e curtas de acontecimentos e de actividades. É capaz de descrever planos e preparativos, hábitos e rotinas, actividades passadas e experiências pessoais. É capaz de usar uma linguagem descritiva simples para fazer declarações breves acerca de objectos e do que lhe pertence, bem como fazer comparações. É capaz de explicar do que gosta ou do que não gosta em qualquer coisa. |
| | É capaz de descrever a sua família, as condições de vida, a sua formação, o seu trabalho actual ou mais recente. É capaz de descrever pessoas, lugares e coisas em termos simples. |
| A1 | É capaz de se descrever a si próprio, descrever o que faz e onde mora. |

| | MONÓLOGO EM SEQUÊNCIA: ARGUMENTAR (p. ex.: num debate) |
|-----------|---|
| C2 | Não há descritor disponível. |
| C1 | Não há descritor disponível. |
| B2 | É capaz de desenvolver uma argumentação de forma metódica, destacando as questões significativas e os pormenores e exemplos mais pertinentes. |
| | É capaz de desenvolver uma argumentação clara, alargando e defendendo os seus pontos de vista com recurso a informações complementares e a exemplos pertinentes. É capaz de construir uma cadeia de argumentos com lógica. É capaz de explicar um ponto de vista acerca de um problema, mostrando as vantagens e as desvantagens das várias opções. |
| B1 | É capaz de desenvolver suficientemente bem uma argumentação para ser seguido sem dificuldade na maior parte do tempo. |
| | É capaz de fornecer, de forma breve, razões e explicações para opiniões, planos e acções. |
| A2 | Não há descritor disponível. |
| A1 | Não há descritor disponível. |

| | ANÚNCIOS PÚBLICOS |
|-----------|---|
| C2 | Não há descritor disponível. |
| C1 | É capaz de fazer anúncios com fluência, quase sem esforço, utilizando a acentuação e a entoação para transmitir, de forma precisa, diferenças mínimas de significado. |
| B2 | É capaz de fazer anúncios acerca da maioria dos assuntos de carácter geral com um grau de clareza, fluência e espontaneidade que não causa no ouvinte nem tensão nem desconforto. |
| B1 | É capaz de fazer anúncios curtos previamente preparados acerca de um assunto importante para os acontecimentos quotidianos da sua área que, apesar de uma possível acentuação e entoação estrangeiras, não deixam de ser claramente inteligíveis. |
| A2 | É capaz de fazer anúncios muito curtos e previamente preparados, de conteúdo estudado e previsível, inteligíveis para ouvintes atentos. |
| A1 | Não há descritor disponível. |

Nota: Os descritores desta subescala não foram calibrados empiricamente.

| | DIRIGIR-SE A UM AUDITÓRIO |
|-----------|---|
| C2 | <p>É capaz de expor um assunto complexo articuladamente e com confiança a um auditório que com ele não está familiarizado, estruturando e adaptando a exposição de forma flexível para ir ao encontro das necessidades desse auditório.</p> <p>É capaz de lidar com perguntas difíceis ou mesmo hostis.</p> |
| C1 | <p>É capaz de fazer a exposição de um assunto complexo de forma clara e bem estruturada, desenvolvendo e defendendo longamente pontos de vista, aduzindo informações complementares, razões e exemplos pertinentes.</p> <p>É capaz de lidar bem com as objecções do auditório, respondendo espontaneamente e quase sem esforço.</p> |
| B2 | <p>É capaz de fazer uma apresentação clara, desenvolvida de forma sistemática, destacando as questões mais significativas, fornecendo pormenores pertinentes.</p> <p>É capaz de partir espontaneamente de um texto preparado e seguir questões interessantes levantadas pelos membros do auditório, mostrando frequentemente fluência e facilidade de expressão notáveis.</p> <p>É capaz de fazer uma exposição clara, preparada com antecedência, dando razões a favor ou contra um ponto de vista específico e mostrando as vantagens e desvantagens das várias opções.</p> <p>É capaz de responder a uma série de questões com um grau de fluência e espontaneidade que não causa tensão nem a ele nem ao auditório.</p> |
| B1 | <p>É capaz de fazer uma exposição simples, antecipadamente preparada, sobre um assunto que lhe é familiar dentro da sua área, suficientemente clara para ser seguido sem dificuldades na maior parte do tempo, explicando as questões principais com uma precisão razoável.</p> <p>É capaz de responder a questões, mas poderá ter que pedir que repitam se o discurso for rápido.</p> |
| A2 | <p>É capaz de fazer uma exposição curta, ensaiada, acerca de um assunto pertinente para a sua vida diária, dando brevemente razões e explicações para as suas opiniões, planos e acções.</p> <p>É capaz de lidar com um número limitado de perguntas directas feitas subsequentemente.</p> <p>É capaz de fazer uma exposição curta, ensaiada e elementar sobre um assunto que lhe é familiar.</p> <p>É capaz de responder a perguntas subsequentes se puder pedir que repitam e se tiver ajuda na formulação das respostas.</p> |
| A1 | <p>É capaz de ler uma declaração muito curta e ensaiada, p. ex.: apresentar um conferencista, propor um brinde.</p> |

Nota: Os descritores desta subescala foram criados pela recombinação de elementos de descritores de outras escalas.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

– em que tipo de actividades de produção oral (falar) necessitará ele de participar/lhe será exigido que participe/para que tipo de actividades deverá estar preparado.

4.4.1.2. Nas actividades de **produção escrita (escrever)**, o utilizador como ‘escritor’ produz um texto escrito que é recebido por um ou mais leitores.

Entre as actividades da escrita, encontramos:

- preencher formulários e questionários;
- escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.;
- produzir cartazes para afixação;
- escrever relatórios, memorandos, etc.;
- tirar notas para uso futuro;
- anotar mensagens ditadas, etc.;
- escrita imaginativa e criativa;
- escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.

As escalas fornecem exemplos para:

- a produção escrita geral;
- a escrita criativa;
- relatórios e ensaios/composições.

| | PRODUÇÃO ESCRITA GERAL |
|-----------|---|
| C2 | É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes. |
| C1 | É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente. |
| B2 | É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes. |
| B1 | É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear. |
| A2 | É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'. |
| A1 | É capaz de escrever expressões e frases simples. |

Nota: Os descritores desta escala e das duas subescalas seguintes (Escrita criativa; Relatórios e Ensaios/Composições) não foram calibrados empiricamente em relação ao modelo que serve de medida. Por conseguinte, os descritores destas três escalas foram criados pela recombinação de elementos de descritores de outras escalas.

| | ESCRITA CRIATIVA |
|-----------|---|
| C2 | É capaz de escrever, com clareza e fluência, histórias cativantes e descrições de experiências num estilo adequado ao género adoptado. |
| C1 | É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, bem estruturadas, desenvolvidas com clareza, e textos criativos num estilo seguro, pessoal, natural e adequado ao leitor visado. |
| B2 | É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas de acontecimentos e experiências reais ou imaginários, articulando as ideias num texto coeso e coerente e seguindo convenções estipuladas para o género utilizado. |
| | É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, com clareza, sobre uma variedade de assuntos relacionados com as suas áreas de interesse. É capaz de escrever uma recensão de um filme, de um livro ou de uma peça. |
| B1 | É capaz de escrever descrições simples e pormenorizadas acerca de uma gama de assuntos que lhe são familiares, dentro das suas áreas de interesse. |
| | É capaz de escrever um relato de experiências, descrevendo sentimentos e reacções, num texto articulado e simples. |
| | É capaz de escrever a descrição de um acontecimento, de uma viagem recente – real ou imaginada. |
| | É capaz de narrar uma história. |
| A2 | É capaz de escrever acerca de aspectos do seu quotidiano, p. ex.: pessoas, lugares, uma experiência de trabalho ou de estudo, com frases ligadas. |
| | É capaz de escrever descrições muito curtas e elementares de acontecimentos, actividades passadas e experiências pessoais. |
| | É capaz de escrever uma série de expressões e frases simples acerca da sua família, das suas condições de vida, da sua formação, do seu trabalho actual ou mais recente. É capaz de escrever biografias simples e imaginárias ou poemas simples sobre pessoas. |
| A1 | É capaz de escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de pessoas imaginárias – onde vivem e o que fazem. |

| | RELATÓRIOS E ENSAIOS/COMPOSIÇÕES |
|-----------|--|
| C2 | <p>É capaz de escrever, com clareza e fluência, relatórios complexos, artigos ou composições que apresentem um problema, ou apreciar criticamente propostas ou trabalhos literários.</p> <p>É capaz de fornecer uma estrutura lógica e eficaz que ajude o leitor a encontrar as questões fundamentais.</p> |
| C1 | <p>É capaz de escrever exposições claras e estruturadas, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões pertinentes e salientes.</p> <p>É capaz de desenvolver e defender pontos de vista, de forma relativamente extensa, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes.</p> |
| B2 | <p>É capaz de escrever um ensaio ou um relatório que desenvolva sistematicamente uma argumentação, sublinhando questões significativas e destacando pormenores relevantes.</p> <p>É capaz de avaliar ideias diferentes ou soluções para um problema.</p> |
| | <p>É capaz de escrever ensaios ou relatórios que desenvolvam uma argumentação, dando razões a favor ou contra um ponto de vista específico e explicando as vantagens e desvantagens de várias opiniões.</p> <p>É capaz de sintetizar informações e argumentos retirados de várias fontes.</p> |
| B1 | <p>É capaz de escrever ensaios curtos e simples acerca de tópicos do seu interesse.</p> <p>É capaz, com alguma confiança, de resumir, relatar e de dar a sua opinião sobre informações factuais acumuladas acerca de rotinas familiares e de assuntos não rotineiros dentro da sua área de interesse.</p> |
| | <p>É capaz de escrever, de forma muito breve, relatos em formato-padrão convencional que transmitam informações factuais rotineiras e fornecer razões para determinadas acções.</p> |
| A2 | Não há descritores disponíveis. |
| A1 | Não há descritores disponíveis. |

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

– que tipo de actividades de escrita (e para quê) necessitará ele de dominar/lhe será exigido que domine/para o domínio das quais deverá estar preparado.

4.4.1.3. As estratégias de produção envolvem a mobilização de recursos e o equilíbrio de competências diferentes – explorando forças e minimizando fraquezas – de modo a fazer coincidir o potencial disponível com a natureza da tarefa. Os recursos internos serão activados, implicando possivelmente uma preparação

consciente (*ensaiar*), possivelmente calculando o efeito de estilos, estruturas discursivas ou formulações diferentes (*tomar em conta o auditório*), possivelmente pesquisando ou obtendo ajuda na resolução de uma deficiência (*localizar recursos*). Quando *não* se mobilizaram ou localizaram os recursos adequados, o utilizador da língua pode considerar aconselhável empreender uma versão mais modesta da tarefa e, por exemplo, escrever um postal em vez de uma carta; por outro lado, tendo localizado o apoio necessário, pode optar por fazer o contrário – aumentar a dificuldade da tarefa (*ajustar a tarefa*). Do mesmo modo, sem recursos suficientes, o aprendiz/utilizador poderá ter que pôr em causa aquilo que realmente gostaria de exprimir, de forma a utilizar os meios linguísticos disponíveis; se, pelo contrário, tiver acesso a um apoio linguístico suplementar, talvez disponível durante a revisão, poderá permitir-se ser mais ambicioso na formulação e expressão dos seus pensamentos (*ajustar a mensagem*).

Os modos de restringir as ambições, de forma a ser possível ir ao encontro dos recursos e assegurar o êxito numa área mais limitada, têm sido descritos como *estratégias de evitação*; o contrário, ou seja, o encontrar meios de lidar com as situações, tem sido descrito como *estratégias de êxito*. Ao usar estratégias de êxito, o utilizador da língua adopta uma abordagem positiva com os recursos que possui: aproximação ou generalização com uma linguagem mais simples, parafraseando ou descrevendo aspectos do que quer dizer, ‘estrangeirando’ até expressões (*compensar*) da L1 (língua materna); utilizando uma linguagem pré-fabricada altamente acessível com a qual se sente seguro – “ilhas de confiança” – para criar um caminho sólido através daquilo que, para ele, é uma situação nova ou um conceito que quer exprimir (*construir sobre o conhecimento anterior*), ou apenas para fazer uma tentativa com aquilo que sabe mais ou menos e que pensa que poderá *resultar* (*tentar*). Esteja o utilizador da língua consciente ou não desta compensação – de estar a andar no arame ou a usar uma linguagem à experiência –, o *feedback* em termos de expressões faciais, gestos e a sequência da conversa dão-lhe a oportunidade de controlar o resultado da comunicação (*controlar resultado*). Para além disso, especialmente em actividades não interactivas (p. ex.: fazer uma exposição, escrever um relatório), o utilizador da língua poderá conscientemente controlar linguística e comunicativamente lapsos e erros ‘favoritos’ e corrigi-los (*autocorreção*).

- Planear Ensaiar;
 Localizar recursos;
 Tomar em conta o auditório;
 Ajustar a tarefa;
 Ajustar a mensagem.

- Executar Compensar;
 Construir sobre o conhecimento prévio;
 Tentar.
- Avaliar Controlar o resultado.
- Remediar Autocorreção.

São fornecidos exemplos de escalas para:

- o planeamento;
- a compensação;
- o controlo e a remediação.

| | PLANEAR |
|-----------|--|
| C2 | Como B2. |
| C1 | Como B2. |
| B2 | É capaz de planear o que há para dizer e o modo de o dizer, considerando o efeito no(s) receptor(es). |
| B1 | É capaz de ensaiar e de tentar novas combinações e expressões, solicitando reacções (<i>feedback</i>). |
| | É capaz de descobrir como comunicar a(s) questão(ões) principal(is) que quer transmitir, explorando todos os recursos disponíveis e limitando a mensagem às expressões de que se consegue lembrar ou que consegue exprimir com os meios de que dispõe. |
| A2 | É capaz de se lembrar e de ensaiar um conjunto adequado de expressões do seu repertório. |
| A1 | Não há descritores disponíveis. |

| | COMPENSAR |
|-----------|--|
| C2 | É capaz de substituir uma palavra que lhe escapa por um termo equivalente, de forma tão hábil que quase não se nota. |
| C1 | Como B2+. |
| B2 | É capaz de utilizar circunloquções e de parafrasear para colmatar lacunas no vocabulário e na estrutura. |
| B1 | É capaz de definir os aspectos de algo concreto de cuja denominação não consegue lembrar-se. É capaz de transmitir significado pela adjectivação de uma palavra com um significado próximo (p. ex.: um camião para pessoas = um autocarro). |
| | É capaz de utilizar uma palavra simples para dizer algo semelhante ao conceito que quer transmitir e de solicitar 'correccções'. |
| | É capaz de estrangeirar uma palavra da língua materna e pedir confirmação. |
| A2 | É capaz de utilizar uma palavra inadequada do seu repertório e utilizar gestos para clarificar o que quer dizer. |
| | É capaz de identificar o que quer dizer apontando (p. ex.: "Quería isto, por favor."). |
| A1 | Não há descritores disponíveis. |

| | CONTROLAR E REMEDIAR |
|-----------|--|
| C2 | É capaz de voltar atrás e de reestruturar o seu discurso tão habilmente que o interlocutor mal se apercebe disso. |
| C1 | É capaz de, perante uma dificuldade, voltar atrás e reformular o que diz, sem interromper totalmente o fio do discurso. |
| B2 | É capaz de corrigir lapsos e erros se tiver consciência deles ou se tiverem causado mal-entendidos. |
| | É capaz de tomar nota de "erros favoritos" e de controlar conscientemente o seu discurso para os evitar. |
| B1 | É capaz de corrigir confusões de tempos verbais ou de expressões que conduzam a mal-entendidos, desde que o interlocutor indique que há um problema. |
| | É capaz de pedir que lhe confirmem que está correcta uma forma que quer utilizar. É capaz de recommençar utilizando uma táctica diferente daquela que usou quando a comunicação se interrompeu. |
| A2 | Não há descritores disponíveis. |
| A1 | Não há descritores disponíveis. |

4.4.2. Actividades de recepção e estratégias

Estas incluem actividades de audição e de leitura.

4.4.2.1. Nas actividades de **compreensão do oral (ouvir)**, o utilizador da língua como ouvinte recebe e processa uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores. As actividades de audição incluem:

- ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.);
- ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema);
- ouvir ao vivo como membro de um auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espectáculos, etc.);
- ouvir uma conversa lateral, etc.

Em cada um destes casos, o utilizador poderá estar a ouvir para compreender:

- o essencial;
- uma informação específica;
- os pormenores;
- o que está implícito, etc.

Fornecem-se escalas exemplificativas para:

- compreensão do oral geral;
- compreensão da interacção entre falantes nativos;
- audição ao vivo como membro de um auditório;
- audição de anúncios e de instruções;
- audição de meios de comunicação áudio e de gravações.

| | COMPREENSÃO DO ORAL GERAL |
|-----------|---|
| C2 | Não tem qualquer dificuldade em compreender qualquer tipo de linguagem falada, em directo ou pela rádio, independentemente da sua velocidade. |
| C1 | <p>É capaz de compreender o suficiente para seguir um discurso longo sobre assuntos complexos e abstractos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar.</p> <p>É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo.</p> <p>É capaz de seguir um discurso longo, mesmo quando ele não está claramente estruturado e quando as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente.</p> |
| B2 | <p>É capaz de entender a linguagem-padrão falada, em directo ou transmitida pela rádio, quer acerca de assuntos que lhe são familiares quer acerca de outras áreas comuns na vida pessoal, social, académica ou profissional. Apenas a ocorrência de ruído de fundo extremo, uma estrutura discursiva inadequada e/ou os usos idiomáticos influenciam a capacidade de compreender.</p> <p>É capaz de compreender as ideias principais de um discurso, em língua-padrão, linguística ou proposicionalmente complexo, tanto acerca de assuntos abstractos como concretos, incluindo discussões técnicas sobre a sua área de especialização.</p> <p>É capaz de seguir um discurso longo e linhas de argumentação complexas desde que o assunto lhe seja razoavelmente familiar e que a organização da exposição seja marcada explicitamente.</p> |
| B1 | <p>É capaz de compreender informações factuais simples sobre tópicos comuns do dia-a-dia ou relacionados com o trabalho e identifica quer mensagens gerais quer pormenores específicos, desde que o discurso seja claramente articulado com uma pronúncia geralmente familiar.</p> <p>É capaz de compreender as questões principais de um discurso claro, em língua-padrão, sobre assuntos que lhe são familiares, ocorrendo com regularidade no trabalho, na escola, nos tempos livres, etc., incluindo narrativas curtas.</p> |
| A2 | <p>É capaz de compreender o suficiente para ir ao encontro de necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.</p> <p>É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p.ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.</p> |
| A1 | É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados. |

| COMPREENSÃO DA INTERACÇÃO ENTRE FALANTES NATIVOS | |
|---|---|
| C2 | Como C1. |
| C1 | É capaz de seguir com facilidade interações complexas entre terceiros numa discussão ou num debate de grupo, mesmo sobre assuntos abstractos, complexos e que não lhe são familiares. |
| B2 | É capaz de acompanhar uma conversa animada entre falantes nativos. |
| | É capaz, com algum esforço, de apanhar muito do que é dito à sua volta, mas pode ser-lhe difícil participar com eficácia em discussões com vários falantes nativos que não modifiquem de alguma forma o seu discurso. |
| B1 | É capaz de seguir, de um modo geral, as questões principais de uma longa discussão a que está a assistir, desde que o discurso seja articulado de forma clara em língua-padrão. |
| A2 | É capaz de identificar, de modo geral, o assunto da discussão a que assiste, quando esta se desenrola de forma clara e pausada. |
| A1 | Não há descritores disponíveis. |

| AUDIÇÃO AO VIVO COMO MEMBRO DE UM AUDITÓRIO | |
|--|--|
| C2 | É capaz de seguir conferências e exposições especializadas em que seja utilizado um grau elevado de coloquialismos, usos regionais ou terminologia desconhecida. |
| C1 | É capaz de seguir a maior parte das conferências, discussões e debates com relativa facilidade. |
| B2 | É capaz de seguir o essencial de conferências, palestras ou outras exposições académicas ou profissionais linguística e proposicionalmente complexas. |
| B1 | É capaz de seguir uma conferência ou palestra sobre um assunto da sua área, desde que lhe seja familiar e que a exposição esteja estruturada de forma simples e clara. |
| | É capaz de seguir o plano de exposições curtas e simples acerca de assuntos que lhe sejam familiares, desde que o discurso seja articulado de forma clara, em língua-padrão. |
| A2 | Não há descritores disponíveis. |
| A1 | Não há descritores disponíveis. |

| | AUDIÇÃO DE ANÚNCIOS E DE INSTRUÇÕES |
|-----------|---|
| C2 | Como C1. |
| C1 | É capaz de extrair informações específicas de anúncios públicos com má qualidade sonora e acústica distorcida, p. ex.: numa estação de comboios, num estádio, etc. É capaz de compreender informações técnicas complexas, como instruções de utilização, especificações de produtos e serviços conhecidos. |
| B2 | É capaz de compreender anúncios e mensagens sobre assuntos concretos e abstractos, transmitidos em língua-padrão, a uma velocidade normal. |
| B1 | É capaz de entender informações técnicas simples, como instruções de utilização de equipamentos usados no dia-a-dia. É capaz de seguir orientações pormenorizadas. |
| A2 | É capaz de apanhar a informação principal de mensagens e de anúncios simples, curtos e claros. É capaz de entender orientações simples relacionadas com o modo de ir de X a Y a pé ou de transporte público. |
| A1 | É capaz de entender instruções que lhe sejam dadas de forma clara e pausada e de seguir orientações simples e curtas. |

| | AUDIÇÃO DE MEIOS DE COMUNICAÇÃO ÁUDIO E DE GRAVAÇÕES |
|-----------|---|
| C2 | Como C1. |
| C1 | É capaz de entender uma ampla gama de material áudio gravado ou transmitido, incluindo os usos que não são padrão, e identificar minúcias, incluindo atitudes implícitas e relações entre falantes. |
| B2 | É capaz de entender gravações em língua-padrão, passíveis de ocorrerem na vida social, profissional ou académica e de identificar os pontos de vista e as atitudes do locutor, bem como o conteúdo informativo da mensagem. É capaz de compreender a maioria dos documentários de rádio e a maioria do material áudio gravado ou transmitido em dialecto-padrão e de identificar a disposição e o tom do locutor, etc. |
| B1 | É capaz de entender o conteúdo informativo da maioria do material áudio gravado ou transmitido em língua-padrão clara sobre assuntos do seu interesse pessoal. É capaz de entender as questões centrais dos boletins informativos da rádio e material gravado muito simples, acerca de assuntos que lhe sejam familiares se estes forem produzidos num discurso bastante pausado e claro. |
| A2 | É capaz de compreender e extrair as informações essenciais de passagens curtas gravadas que tratem de assuntos previsíveis do quotidiano, em discurso pausado e claro. |
| A1 | Não há descritores disponíveis. |

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- que mensagens (input) necessitará ele de ouvir/deverá estar preparado para ouvir/lhe será exigido que ouça;*
- com que fins ouvirá essas mensagens (input);*
- em que modo de ouvir se envolverá.*

4.4.2.2. Em actividades de **compreensão escrita (leitura)**, o utilizador como leitor recebe e processa como informação (*input*) textos escritos produzidos por um ou mais escritores. Entre as actividades de leitura incluem-se:

- ler para orientação geral;
- ler para obter informações, p. ex.: utilização de obras de referência;
- ler e seguir instruções;
- ler por prazer.

O utilizador da língua poderá ler:

- para compreender o essencial;
- para obter informações específicas;
- para compreender pormenores;
- para compreender as questões implícitas, etc.

As escalas fornecem exemplos para:

- a compreensão escrita geral;
- a leitura de correspondência;
- a leitura para orientação;
- a leitura para obter informações e argumentos;
- a leitura de instruções.

| | COMPREENSÃO NA LEITURA GERAL |
|-----------|--|
| C2 | É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstracta, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo subtis, significados implícitos e explícitos. |
| C1 | É capaz de entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade, desde que possa voltar a ler as secções difíceis. |
| B2 | É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma selectiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes. |
| B1 | É capaz de ler textos objectivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão. |
| A2 | É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho. |
| | É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais. |
| A1 | É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário. |

| | LEITURA DE CORRESPONDÊNCIA |
|-----------|--|
| C2 | Como C1. |
| C1 | É capaz de entender qualquer correspondência, utilizando pontualmente o dicionário. |
| B2 | É capaz de ler correspondência relacionada com a sua área de interesse e rapidamente compreender o essencial. |
| B1 | É capaz de entender suficientemente bem a descrição de acontecimentos, sentimentos e desejos em cartas pessoais para se corresponder regularmente com alguém. |
| A2 | É capaz de entender tipos elementares de cartas e de faxes rotineiros (pedidos de informação, encomendas, confirmações, etc.) acerca de assuntos que lhe são familiares. |
| | É capaz de entender cartas pessoais, simples e breves. |
| A1 | É capaz de entender mensagens simples e breves em postais. |

| | LEITURA PARA ORIENTAÇÃO |
|-----------|--|
| C2 | Como B2. |
| C1 | Como B2. |
| B2 | <p>É capaz de percorrer rapidamente um texto longo e complexo, localizando pormenores relevantes.</p> <p>É capaz de identificar rapidamente o conteúdo e a relevância de novas questões, artigos e relatórios acerca de um vasto leque de assuntos profissionais, decidindo se vale a pena um estudo mais aprofundado.</p> |
| B1 | <p>É capaz de percorrer textos longos de forma a localizar a informação desejada e de reunir informações de diferentes partes de um texto ou de diferentes textos de modo a cumprir uma dada tarefa.</p> |
| | <p>É capaz de procurar e de entender informações relevantes em materiais do dia-a-dia, tais como cartas, brochuras e documentos oficiais breves.</p> |
| A2 | <p>É capaz de procurar informações específicas e previsíveis em materiais simples do dia-a-dia, tais como publicidade, prospectos, ementas, inventários e horários.</p> <p>É capaz de localizar informações específicas em listas e isolar a informação pretendida (p. ex.: utilizar as Páginas Amarelas para encontrar um serviço ou um comerciante).</p> <p>É capaz de entender sinais e avisos: em lugares públicos, tais como ruas, restaurantes, estações de caminho-de-ferro; em locais de trabalho, tais como orientações, instruções, avisos de segurança.</p> |
| A1 | <p>É capaz de reconhecer nomes, palavras e expressões muito elementares que lhe sejam familiares, nas situações comuns do quotidiano.</p> |

| | LEITURA PARA OBTER INFORMAÇÕES E ARGUMENTOS |
|-----------|--|
| C2 | Como C1. |
| C1 | É capaz de entender em pormenor um vasto leque de textos longos e complexos, passíveis de ocorrerem na vida social, profissional ou académica, identificando pequenos pormenores que incluem atitudes e opiniões implícitas ou abertamente expressas. |
| B2 | É capaz de obter informações, ideias e opiniões de fontes altamente especializadas no âmbito da sua área. É capaz de entender artigos especializados fora do âmbito da sua área, desde que possa utilizar eventualmente um dicionário para confirmar a sua interpretação da terminologia. |
| | É capaz de entender artigos e relatórios relacionados com problemas actuais nos quais o escritor adopta uma posição ou um ponto de vista próprios. |
| B1 | É capaz de identificar as conclusões principais de textos argumentativos claramente articulados. É capaz de reconhecer uma linha de argumentação no tratamento das questões apresentadas, embora não necessariamente em pormenor. |
| | É capaz de reconhecer questões significativas em artigos de jornal simples sobre assuntos que lhe são familiares. |
| A2 | É capaz de identificar informações específicas em material escrito muito simples que encontra, como cartas, brochuras e artigos breves de jornal que narrem acontecimentos. |
| A1 | É capaz de ficar com uma ideia do conteúdo de material informativo muito simples e de descrições breves e simples, especialmente se houver ajuda visual. |

| | LEITURA DE INSTRUÇÕES |
|-----------|--|
| C2 | Como C1. |
| C1 | É capaz de entender em pormenor instruções longas e complexas acerca de uma nova máquina ou de um novo procedimento, quer essas instruções se relacionem com a sua área de especialização quer não, desde que possa voltar a ler as secções mais difíceis. |
| B2 | É capaz de entender instruções longas e complexas no âmbito da sua área, incluindo pormenores sobre condições e avisos, desde que possa voltar a ler as secções mais difíceis. |
| B1 | É capaz de entender instruções escritas de forma clara e directa sobre uma parte de um equipamento. |
| A2 | É capaz de entender regulamentos, por exemplo, de segurança, quando expressos em linguagem simples. |
| | É capaz de entender instruções simples sobre equipamentos encontrados no quotidiano – tais como o telefone público. |
| A1 | É capaz de seguir orientações escritas, curtas e simples (p. ex.: ir de X para Y). |

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- para que fins necessitará ou terá ele vontade de ler/deverá estar preparado para ler/lhe será exigido que leia;*
- em que modalidade necessitará ele de ler/estará preparado para ler/lhe será exigido que leia.*

4.4.2.3. Na **recepção de audiovisual**, o utilizador recebe simultaneamente uma informação (*input*) auditiva e visual. Estas actividades incluem:

- seguir um texto à medida que é lido em voz alta;
- ver TV, vídeo ou um filme com legendas;
- utilizar novas tecnologias (multimédia, CD-ROM, etc.).

A escala fornece exemplos para ver televisão e filmes:

| | VER TELEVISÃO E FILMES |
|-----------|---|
| C2 | Como C1. |
| C1 | É capaz de seguir filmes que utilizem um grau considerável de calão e de expressões idiomáticas. |
| B2 | É capaz de entender a maioria das notícias de televisão e os programas sobre assuntos correntes. É capaz de entender documentários, entrevistas ao vivo, <i>talk shows</i> , peças e a maioria dos filmes em língua-padrão. |
| B1 | É capaz de entender grande parte de muitos programas de televisão sobre assuntos de interesse pessoal, como entrevistas, pequenas conferências e notícias, quando faladas de forma relativamente pausada e clara. |
| | É capaz de seguir muitos filmes nos quais os efeitos visuais e a acção transmitam uma parte importante da história e sejam falados em linguagem clara e directa. É capaz de identificar o mais importante dos programas de TV sobre assuntos que lhe são familiares, quando se fala de modo relativamente pausado e claro. |
| A2 | É capaz de identificar o mais importante dos noticiários de TV sobre acontecimentos, acidentes, etc., quando as imagens apoiam o que é dito. |
| | É capaz de seguir mudanças de assunto nas notícias mais objectivas da TV e de formar uma ideia acerca do seu conteúdo principal. |
| A1 | Não há descritores disponíveis. |

4.4.2.4. As **estratégias de recepção** implicam a identificação do contexto e o conhecimento do mundo que para tal é relevante, bem como a activação do processo do que se pensa ser o *esquema* adequado. Estas acções, por seu lado, desencadeiam expectativas sobre a organização e o conteúdo do que está para vir (*Enquadramento*). Durante o processo da actividade de recepção, os indícios identificados no contexto geral (linguístico e não linguístico) e as expectativas em relação a esse contexto construídas pelo esquema relevante são utilizados para construir uma representação do significado que está a ser expresso e uma hipótese quanto à intenção comunicativa subjacente. Através de um processo de aproximação sucessiva, as lacunas aparentes e possíveis da mensagem são preenchidas de modo a dar substância à representação do significado. Constrói-se, assim, a significação da mensagem e das suas partes constituintes (*Inferência*). As lacunas preenchidas por inferência podem ser causadas por restrições linguísticas, condições de recepção difíceis, falta de conhecimento do assunto ou porque o locutor/escrevente supõe que as questões são familiares e utiliza subentendidos e eufemismos. A viabilidade do modelo corrente obtido por este processo é verificada na confrontação com os indícios co-textuais e contextuais referenciados para que se possa ver se eles ‘cabem’ no esquema activado – o modo como se está a interpretar a situação (*Verificação de Hipótese*). Se for identificada uma discrepância, volta-se ao ponto de partida (*Enquadramento*) em busca de um esquema alternativo que explique melhor os indícios referenciados (*Revisão de Hipóteses*).

- Planeamento – Enquadramento (selecção de um quadro cognitivo, activação de um esquema, criação de expectativas).
- Execução – Identificação de indícios e inferência a partir deles.
- Avaliação – Verificação de hipótese; confrontação de indícios com os esquemas.
- Remediação – Revisão de hipóteses.

Apresenta-se, na página seguinte, uma escala exemplificativa.

| | IDENTIFICAR INDÍCIOS E FAZER INFERÊNCIAS (oral e escrito) |
|-----------|--|
| | Como C1. |
| C1 | É hábil no uso de indícios contextuais, gramaticais e lexicais de forma a poder inferir atitudes, humores e intenções e prever o que vem a seguir. |
| B2 | É capaz de utilizar várias estratégias para conseguir a compreensão, incluindo estar atento para ouvir as questões centrais; verificar se compreendeu, pelo uso de indícios contextuais. |
| B1 | É capaz de identificar palavras desconhecidas em contexto quando se trata de assuntos relacionados com a sua área e interesses. |
| | É capaz, ocasionalmente, de extrapolar o significado de palavras desconhecidas em contexto e deduzir o significado da frase, desde que o assunto discutido lhe seja familiar. |
| A2 | É capaz de utilizar uma ideia do significado geral de textos curtos e de enunciados acerca de assuntos do quotidiano de tipo concreto para deduzir do contexto o significado provável de palavras desconhecidas. |
| A1 | Não há descritores disponíveis. |

4.4.3. Actividades interactivas e estratégias

4.4.3.1. *Interacção oral*

Nas actividades interactivas, o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação.

As estratégias de recepção e de produção são constantemente utilizadas durante a interacção. Há também classes de estratégias cognitivas e de cooperação (também chamadas estratégias de discurso ou estratégias de cooperação) que dizem respeito à gestão da cooperação e da interacção, tais como as tomadas de palavra (dar e tomar), o enquadramento da discussão e o estabelecimento de um modo de abordagem, a proposta e a avaliação de soluções, a síntese e o resumo de conclusões, bem como a mediação num conflito.

Entre as actividades interactivas, encontramos, por exemplo:

- transacções;
- conversa informal;
- discussão informal;
- discussão formal;
- debate;

- entrevista;
- negociação;
- planeamento conjunto;
- a cooperação prática com vista a um fim específico.

São propostas escalas exemplificativas para:

- interacção oral geral;
- compreensão de um interlocutor para com um falante nativo;
- conversação;
- discussão informal;
- discussão formal e reuniões;
- cooperação com vista a um fim específico;
- transacções para obter bens e serviços;
- troca de informações;
- entrevistar e ser entrevistado.

| | INTERACÇÃO ORAL GERAL |
|-----------|--|
| C2 | <p>Tem um bom domínio de expressões idiomáticas e de expressões familiares e uma consciência dos níveis conotativos de significação.</p> <p>É capaz de exprimir com precisão variações finas de sentido, utilizando, com bastante correcção, uma enorme gama de modalidades.</p> <p>É capaz de retomar uma dificuldade e reestruturá-la de tal modo que o interlocutor mal se apercebe disso.</p> |
| C1 | <p>É capaz de se exprimir fluente e espontaneamente, quase sem esforço. Possui bom domínio de um vasto repertório lexical, o que lhe permite ultrapassar lacunas com circunlocuções. Não é óbvia a procura de expressões ou de estratégias de evitação; apenas um tema conceptualmente difícil pode perturbar o fluxo natural e fluido do discurso.</p> |
| B2 | <p>É capaz de utilizar a língua com fluência, correcção e eficácia, em relação a uma vasta gama de assuntos de ordem geral, académica, profissional ou de lazer, indicando claramente as relações entre as ideias.</p> <p>É capaz de comunicar espontaneamente, com um bom controlo gramatical, sem dar a impressão de estar a restringir aquilo que quer dizer e usando o grau de formalidade adequado às circunstâncias.</p> <hr/> <p>É capaz de comunicar com um nível de fluência e de espontaneidade que torna possíveis as interacções com os falantes nativos sem que haja tensão para nenhuma das partes. É capaz de dar ênfase àquilo que para ele é importante num acontecimento ou numa experiência, expor as suas opiniões e defendê-las com clareza, fornecendo explicações e argumentos.</p> |

| | |
|------------------|--|
| <p>B1</p> | <p>É capaz de comunicar, com uma certa confiança, sobre assuntos que lhe são familiares, habituais ou não relacionados com os seus interesses e o seu domínio profissional. É capaz de trocar, verificar e confirmar informações, lidar com situações menos habituais e explicar por que razão há um problema. É capaz de exprimir o que pensa sobre assuntos mais abstractos ou culturais, como filmes, livros, música, etc.</p> |
| | <p>É capaz de explorar uma ampla camada de linguagem simples para lidar com a maioria das situações possíveis de acontecer durante uma viagem. É capaz de abordar, sem preparação prévia, assuntos que lhe sejam familiares, expressar opiniões pessoais e trocar informações sobre assuntos que lhe são familiares, de interesse pessoal ou pertinentes para a vida quotidiana (p. ex.: a família, os tempos livres, o trabalho, as viagens e outros acontecimentos correntes).</p> |
| <p>A2</p> | <p>É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude. É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.</p> |
| | <p>É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e directa de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres. É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.</p> |
| <p>A1</p> | <p>É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.</p> |

| | COMPREENSÃO DE UM INTERLOCUTOR NATIVO |
|-----------|---|
| C2 | É capaz de compreender qualquer interlocutor nativo, mesmo sobre temas de especialidade, abstractos ou complexos e fora do seu domínio, se lhe for dada a oportunidade de se habituar a um dialecto ou a um sotaque. |
| C1 | É capaz de compreender em pormenor uma intervenção sobre temas de especialidade, abstractos ou complexos e fora do seu domínio, mas poderá ter necessidade de confirmar alguns pormenores, principalmente se o sotaque não lhe for familiar. |
| B2 | É capaz de compreender em pormenor o que lhe for dirigido oralmente na língua-padrão, mesmo num ambiente barulhento. |
| B1 | É capaz de seguir um discurso claramente articulado e que lhe seja dirigido numa conversa quotidiana mesmo que, às vezes, tenha de solicitar a repetição de certas palavras ou expressões. |
| A2 | É capaz de compreender o suficiente para gerir trocas simples e habituais e sem muito esforço. É geralmente capaz de compreender um discurso-padrão claro que lhe seja dirigido, sobre assuntos que lhe sejam familiares, desde que possa, ocasionalmente, solicitar alguma repetição ou reformulação. |
| | É capaz de compreender aquilo que lhe é dito directa, clara e pausadamente numa conversa quotidiana simples, desde que o interlocutor se dê ao trabalho de o ajudar. |
| A1 | É capaz de compreender expressões quotidianas para satisfazer necessidades simples de tipo concreto, que lhe são dirigidas de forma lenta, clara e repetitiva por um interlocutor compreensivo É capaz de compreender perguntas e informações que lhe são dirigidas lenta e cuidadosamente e de seguir instruções. |

| | CONVERSAÇÃO |
|-----------|--|
| C2 | É capaz de conversar com à-vontade e de forma adequada sem que as limitações linguísticas o impeçam de levar uma vida social e pessoal realizada. |
| C1 | É capaz de utilizar a língua em sociedade com flexibilidade e eficácia, incluindo um registo afectivo, subtil e humorístico. |
| B2 | É capaz de participar activamente numa conversa longa sobre a maioria dos assuntos de interesse geral, mesmo que esteja num ambiente barulhento. É capaz de manter relações com os falantes nativos sem os divertir ou irritar involuntariamente, ou sem os obrigar a um comportamento diferente daquele que teriam com um falante nativo. É capaz de transmitir diferentes graus de emoção e dar ênfase aquilo que é importante para ele num acontecimento ou numa experiência. |
| B1 | É capaz de participar, sem preparação prévia, numa conversa sobre um assunto que lhe é familiar. É capaz de seguir um discurso claramente articulado e que lhe seja dirigido numa conversa quotidiana, mesmo que, às vezes, tenha de solicitar a repetição de certas palavras ou expressões. É capaz de manter uma conversa ou discussão, podendo, por vezes, ser difícil de seguir quando tenta formular exactamente aquilo que gostaria de dizer. É capaz de exprimir e reagir a sentimentos tais como surpresa, tristeza, curiosidade e indiferença. |
| A2 | É capaz de estabelecer contactos sociais: cumprimentar e despedir-se; apresentar-se e apresentar alguém; agradecer alguma coisa. É capaz de compreender globalmente um discurso-padrão claro, que lhe seja dirigido, sobre um assunto que lhe seja familiar, desde que possa, às vezes, solicitar a repetição ou reformulação de alguma palavra ou frase. É capaz de participar em pequenas conversas em contextos habituais e sobre assuntos de interesse. É capaz de exprimir aquilo que sente de forma simples e é capaz de agradecer. |
| | É capaz de lidar com trocas sociais muito simples, mas raramente consegue compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa, embora se possa fazer compreender se o interlocutor fizer um esforço. É capaz de utilizar fórmulas de delicadeza simples e correntes quando se dirige a alguém ou para o cumprimentar. É capaz de fazer ou aceitar um convite e de pedir desculpas. |
| A1 | É capaz de fazer uma apresentação e de usar expressões básicas para cumprimentar e para se despedir. É capaz de perguntar como as pessoas estão e de reagir às notícias. É capaz de compreender expressões do quotidiano para satisfazer necessidades simples e de tipo concreto, se lhe forem dirigidas de forma clara, pausada e repetida por um falante compreensivo. |

| | DISCUSSÃO INFORMAL (COM AMIGOS) |
|-----------|--|
| C2 | Como C1. |
| C1 | É capaz de seguir facilmente e contribuir para uma discussão de grupo, mesmo sobre temas abstractos, complexos e que não lhe são familiares. |
| B2 | <p>É capaz de seguir facilmente uma conversa animada entre falantes nativos. É capaz de exprimir as suas ideias e as suas opiniões com precisão e é capaz de argumentar com convicção sobre assuntos complexos e de reagir do mesmo modo aos argumentos de outrem.</p> <p>É capaz de participar activamente numa discussão informal, num contexto familiar, fazendo comentários, expondo um ponto de vista com clareza, avaliando outras propostas, assim como colocar e reagir a hipóteses. É capaz, com algum esforço, de compreender o essencial do que ouve numa conversa e na qual não participa, mas pode achar difícil participar eficazmente numa conversa entre vários falantes nativos e que não modificam em nada o seu modo de expressão. É capaz de exprimir e expor as suas opiniões numa discussão e defendê-las com pertinência, fornecendo explicações relevantes, argumentos e comentários.</p> |
| B1 | <p>É capaz de acompanhar o essencial do que ouve à sua volta sobre temas gerais, desde que os interlocutores evitem usar expressões demasiado idiomáticas e articulem claramente. É capaz de exprimir os seus pensamentos sobre temas abstractos ou culturais, como música e filmes. É capaz de explicar por que razão alguma coisa põe problemas. É capaz de comentar os pontos de vista dos outros. É capaz de comparar e contrastar alternativas, discutindo o que fazer, onde ir, quem ou o que escolher, etc.</p> <p>É geralmente capaz de seguir os tópicos principais de uma discussão informal com os amigos, desde que estes utilizem a língua-padrão e articulem bem as palavras. É capaz de dar ou solicitar pontos de vista pessoais e opiniões sobre assuntos de interesse. É capaz de fazer compreender as suas opiniões e as suas reacções no que respeita a soluções para problemas ou a questões práticas como onde ir, o que fazer, como organizar um evento (p. ex.: uma saída). É capaz de exprimir delicadamente as suas convicções, as suas opiniões, a sua concordância ou a sua discordância de opinião.</p> |
| A2 | <p>É geralmente capaz de identificar o tema da discussão à sua volta, se esta se desenrolar pausada e claramente. É capaz de discutir o programa da noite ou do fim-de-semana. É capaz de fazer e responder a propostas. É capaz de concordar ou discordar de outros.</p> <p>É capaz de discutir de forma simples questões quotidianas, quando se lhe dirigem clara, pausada e directamente. É capaz de discutir o que fazer, onde ir e os preparativos necessários a fazer.</p> |
| A1 | Não há descritor disponível. |

| | DISCUSSÕES FORMAIS E REUNIÕES |
|-----------|--|
| C2 | É capaz, numa discussão formal, de defender a sua posição sobre questões complexas, construir uma argumentação articulada e convincente como o faria um falante nativo. |
| C1 | É capaz de manter um debate, mesmo sobre assuntos abstractos, complexos e que não lhe são familiares. É capaz de argumentar sobre uma posição formal de modo convincente, reagindo a perguntas e comentários e respondendo a linhas complexas de contra-argumentação, de modo fluente, espontâneo e apropriado. |
| B2 | É capaz de seguir uma discussão, identificando com precisão os argumentos que apoiam ou infirmam pontos de vista. É capaz de exprimir as suas ideias e as suas opiniões com precisão e argumentar e reagir a argumentos de outrem com convicção. |
| | É capaz de participar activamente em discussões formais habituais ou não. É capaz de seguir uma discussão sobre assuntos relativos à sua área e compreender em pormenor os pontos destacados pelo orador. É capaz de exprimir, justificar e defender a sua opinião, avaliar propostas alternativas assim como colocar e responder a hipóteses. |
| B1 | É capaz de seguir o essencial daquilo que é dito relativamente à sua área, desde que os interlocutores evitem o uso de expressões demasiado idiomáticas e articulem claramente. É capaz de exprimir claramente um ponto de vista, mas tem dificuldade em participar num debate. É capaz de participar numa discussão formal corrente sobre um assunto que lhe é familiar, desde que seja conduzido em língua-padrão, claramente articulado e que envolva a troca de informações objectivas, a recepção de instruções ou a discussão de soluções para problemas práticos. |
| A2 | É, geralmente, capaz de seguir as mudanças de assunto numa discussão formal relacionada com a sua área, se for conduzida de forma clara e pausada. É capaz de trocar informações relevantes e dar a sua opinião sobre problemas práticos se for interpelado directamente, desde que seja ajudado na formulação ou possa fazer repetir os pontos importantes, se necessário. |
| | É capaz de dizer aquilo que pensa sobre as coisas, se se lhe dirigirem directamente numa reunião formal, desde que possa pedir para repetirem as questões principais, se for necessário. |
| A1 | Não há descritor disponível. |

Nota: Os descritores nesta subescala não foram empiricamente calibrados a partir do modelo que lhe serviu de medida.

| | COOPERAÇÃO COM VISTA A UM FIM ESPECÍFICO (p. ex.: reparar um carro, discutir um documento, organizar um evento) |
|-----------|---|
| C2 | Como B2. |
| C1 | Como B2. |
| B2 | <p>É capaz de compreender com segurança instruções pormenorizadas.</p> <p>É capaz de fazer progredir o trabalho, convidando outros a participarem, a dizerem aquilo que pensam, etc.</p> <p>É capaz de esboçar uma questão ou um problema, fazer especulações sobre as causas e as consequências e pesar as vantagens e os inconvenientes das diferentes abordagens.</p> |
| B1 | <p>É capaz de acompanhar aquilo que é dito, apesar de ocasionalmente ter de pedir para repetirem ou para clarificarem se o(s) interlocutor(es) falarem depressa ou durante muito tempo.</p> <p>É capaz de explicar por que algo constitui um problema, discutir o que fazer em seguida, comparar e contrastar alternativas.</p> <p>É capaz de fazer comentários breves sobre os pontos de vista dos outros.</p> |
| | <p>É geralmente capaz de acompanhar aquilo que é dito e, quando necessário, pode repetir parte daquilo que alguém disse para confirmar a compreensão mútua.</p> <p>É capaz de fazer compreender as suas opiniões e reacções no que respeita a possíveis soluções ou a questões sobre o que fazer em seguida, dando razões breves e explicações.</p> <p>É capaz de convidar os outros a apresentarem os seus pontos de vista sobre formas de procedimento.</p> |
| A2 | <p>É capaz de compreender o suficiente para gerir tarefas habituais e simples, sem grande esforço, pedindo muito simplesmente para repetirem, quando não compreende alguma coisa.</p> <p>É capaz de discutir o que fazer em seguida, responder a sugestões, perguntar e fornecer orientações.</p> |
| | <p>Consegue indicar quando está a acompanhar o assunto e pode ser ajudado a compreender o essencial se o interlocutor se der a esse incómodo.</p> <p>É capaz de comunicar durante tarefas simples e habituais, usando expressões simples para pedir e dar coisas, para obter informações simples e discutir o que fazer em seguida.</p> |
| A1 | <p>É capaz de compreender questões e instruções que lhe sejam dirigidas com algum cuidado e devagar; consegue seguir orientações simples.</p> <p>É capaz de pedir e dar coisas às pessoas.</p> |

| | TRANSACÇÕES PARA OBTER BENS OU SERVIÇOS |
|-----------|--|
| C2 | Como B2. |
| C1 | Como B2. |
| B2 | <p>Tem o necessário domínio da língua para negociar uma solução para uma situação de conflito, como no caso de uma multa injusta, da responsabilidade financeira nos estragos de um apartamento ou de uma acusação relativa a um acidente.</p> <p>É capaz de expor as suas razões para obter uma compensação, usando uma linguagem persuasiva para pedir uma satisfação e explicar claramente os limites de qualquer concessão que esteja disposto a fazer.</p> <p>É capaz de explicar um problema que tenha surgido e deixar claro que o fornecedor do serviço ou o cliente tem de fazer uma concessão.</p> |
| B1 | <p>É capaz de lidar com a maioria das transacções susceptíveis de surgirem em viagem, durante a sua preparação ou a procura de alojamento, ou quando trata com as autoridades no estrangeiro.</p> <p>É capaz de lidar com situações menos habituais em lojas, nos correios, no banco como, por exemplo, devolver uma compra defeituosa.</p> <p>É capaz de formular uma queixa.</p> <p>É capaz de lidar com a maioria das situações susceptíveis de surgirem durante a preparação de uma viagem através de uma agência ou quando viaja, por exemplo, é capaz de perguntar aos passageiros onde sair num destino que não lhe é familiar.</p> |
| A2 | <p>É capaz de lidar com aspectos habituais da vida quotidiana como viajar, comer e fazer compras.</p> <p>É capaz de obter todas as informações necessárias num posto de turismo, desde que sejam simples e não especializadas.</p> <p>É capaz de obter e fornecer bens e serviços do quotidiano.</p> <p>É capaz de obter informações simples sobre viagens, uso de transportes públicos: autocarros, comboios e táxis, pedir e indicar direcções e comprar bilhetes.</p> <p>É capaz de fazer perguntas sobre coisas e efectuar transacções simples em lojas, correios ou bancos.</p> <p>É capaz de dar e receber informações sobre quantidades, números, preços, etc.</p> <p>É capaz de fazer compras simples, indicando o que pretende e perguntando o preço.</p> <p>É capaz de pedir uma refeição.</p> |
| A1 | <p>É capaz de pedir e dar coisas às pessoas.</p> <p>É capaz de lidar com números, quantidades, custos e tempo.</p> |

| | TROCA DE INFORMAÇÕES |
|-----------|--|
| C2 | Como B2. |
| C1 | Como B2. |
| B2 | É capaz de compreender e trocar informações complexas e opiniões sobre uma vasta gama de assuntos relativos ao seu papel profissional. |
| | É capaz de transmitir com segurança informações pormenorizadas. É capaz de fazer uma descrição clara e pormenorizada de um procedimento. É capaz de sintetizar e relatar informações e argumentos de diferentes fontes. |
| B1 | É capaz de trocar, verificar e confirmar com confiança informações concretas sobre assuntos habituais ou não, dentro da sua área. É capaz de descrever como se faz alguma coisa, dando instruções pormenorizadas. É capaz de resumir e dar a sua opinião sobre um conto, um artigo, uma palestra, uma discussão, uma entrevista ou um documentário e responder a questões de pormenor suplementares. |
| | É capaz de encontrar e transmitir informações concretas e directas. É capaz de pedir e seguir instruções. É capaz de obter mais informações detalhadas. |
| A2 | É capaz de compreender o suficiente para lidar com assuntos simples e que lhe são familiares, sem demasiado esforço. |
| | É capaz de lidar com as exigências práticas do quotidiano: encontrar e transmitir informações concretas e directas. |
| | É capaz de fazer perguntas e responder a questões sobre hábitos e rotinas. É capaz de fazer perguntas e responder a questões sobre passatempos e actividades passadas. É capaz de indicar e seguir direcções e instruções simples, tais como explicar como chegar a algum sítio. |
| | É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e rotineiras que exijam apenas uma troca de informações simples e directa. É capaz de trocar informações limitadas sobre assuntos que lhe são familiares e operações rotineiras. É capaz de fazer perguntas e responder a questões sobre as actividades do trabalho e dos tempos livres. É capaz de perguntar e indicar direcções, recorrendo a um mapa ou a um plano. É capaz de perguntar e fornecer informações pessoais. |
| A1 | É capaz de compreender as perguntas e as instruções simples e curtas e que lhe são dirigidas pausada e cuidadosamente. É capaz de perguntar e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples sobre necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares. É capaz de perguntar e responder a questões sobre ele próprio e sobre as outras pessoas como, por exemplo, onde vive(m), as pessoas que conhece(m), as coisas que tem(têm). É capaz de indicar o tempo com expressões do tipo: na próxima semana, na passada Sexta-Feira, em Novembro, às 3 horas. |

| ENTREVISTAR E SER ENTREVISTADO | |
|---------------------------------------|---|
| C2 | É capaz de manter muitíssimo bem a sua parte do diálogo, estruturando o discurso e interagindo com autoridade e uma enorme fluência, seja entrevistador ou entrevistado, da mesma forma que um falante nativo. |
| C1 | É capaz de participar plenamente numa entrevista, quer como entrevistador quer como entrevistado, desenvolvendo e destacando, com fluência e sem ajuda, o assunto que está a ser discutido, utilizando bem as interjeições. |
| B2 | É capaz de conduzir uma entrevista com eficácia e facilidade, afastando-se espontaneamente de questões preparadas, explorando e lançando respostas interessantes. |
| | É capaz de tomar a iniciativa numa entrevista, alargar e desenvolver as suas ideias, sem grande ajuda nem estímulo por parte do entrevistador. |
| B1 | É capaz de fornecer informações concretas, exigidas numa entrevista ou numa consulta (p. ex.: descrever sintomas ao médico), mas com uma precisão limitada. É capaz de conduzir uma entrevista preparada, verificando e confirmando informações, embora necessite, por vezes, de pedir que repitam se a resposta for demasiado rápida ou desenvolvida. |
| | É capaz de tomar a iniciativa numa entrevista ou numa consulta (p. ex.: introduzir um novo assunto), mas depende muito do entrevistador na interacção. É capaz de utilizar um questionário preparado para conduzir uma entrevista estruturada, incluindo algumas questões complementares espontâneas. |
| A2 | É capaz de se fazer compreender numa entrevista e comunicar ideias e algumas informações sobre assuntos que lhe são familiares, desde que possa pedir ocasionalmente esclarecimentos e seja ajudado a exprimir aquilo que pretende dizer. |
| | É capaz de responder a questões simples e de reagir a declarações simples numa entrevista. |
| A1 | É capaz de responder, numa entrevista, a questões pessoais que lhe são colocadas muito pausada e claramente numa linguagem directa e não idiomática. |

4.4.3.2. *Interacção escrita*

A interacção baseada na utilização da língua escrita inclui actividades como:

- transmitir e trocar notas, memorandos, etc., quando a interacção é impossível e inapropriada;
- corresponder-se por carta, fax, correio electrónico, etc.;
- negociar o texto de acordos, contratos, comunicados, etc., reformulando e trocando rascunhos, alterações, correcções, etc.;
- participar em conferências em linha ou fora de linha.

4.4.3.3. É evidente que a interação em presença pode envolver uma mistura de diferentes meios: orais, escritos, audiovisuais, paralinguísticos (ver secção 4.4.5.2.) e paratextuais (ver 4.4.5.3.).

4.4.3.4. Com a crescente sofisticação do material informático, a comunicação interactiva entre o homem e a máquina tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais importante nos domínios público, profissional, educativo e mesmo no domínio privado.

Propõem-se escalas exemplificativas para ilustrar:

- a interação escrita geral;
- a correspondência;
- as notas, as mensagens e os formulários.

| | INTERACÇÃO ESCRITA GERAL |
|-----------|--|
| C2 | Como C1. |
| C1 | É capaz de se exprimir com clareza e correcção, relacionando-se com o destinatário, com flexibilidade e eficácia. |
| B2 | É capaz de relatar notícias e de exprimir eficazmente pontos de vista por escrito, relacionando-os com os dos outros. |
| B1 | É capaz de dar informações e ideias sobre assuntos abstractos e concretos, verificar as informações e fazer perguntas sobre problemas ou explicá-los com razoável precisão. É capaz de escrever cartas pessoais e notas para fazer um pedido ou transmitir informações de interesse imediato, fazendo compreender os pontos que considera importantes. |
| A2 | É capaz de escrever notas simples e pequenas relacionadas com questões de necessidade imediata. |
| A1 | É capaz de pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas. |

| | CORRESPONDÊNCIA |
|-----------|---|
| C2 | Como B1. |
| C1 | É capaz de se exprimir com clareza e correcção na correspondência pessoal, utilizando a língua com flexibilidade e eficácia, incluindo um registo emotivo, subtil e humorístico. |
| B2 | É capaz de escrever cartas que expressem diferentes graus de emoção e realcem aquilo que é importante para ele num acontecimento ou numa experiência e de fazer comentários às notícias dadas pelo correspondente e aos seus pontos de vista. |
| B1 | É capaz de escrever cartas pessoais, dando notícias e expressando as suas opiniões sobre temas abstractos ou culturais como música e filmes. |
| | É capaz de escrever cartas pessoais descrevendo com pormenor experiências, sentimentos e acontecimentos. |
| A2 | É capaz de escrever cartas pessoais muito simples para agradecer e pedir desculpa. |
| A1 | É capaz de escrever um postal simples e pequeno. |

| | NOTAS, MENSAGENS E FORMULÁRIOS |
|-----------|---|
| C2 | Como B1. |
| C1 | Como B1. |
| B2 | Como B1. |
| B1 | É capaz de receber mensagens sobre pedidos de informações e explicações de problemas. |
| | É capaz de escrever notas a transmitir informações simples e de relevância imediata para os amigos, para os empregados, para os professores e para as outras pessoas que fazem parte da sua vida quotidiana, comunicando, de modo compreensível, as questões que considera importantes. |
| A2 | É capaz de anotar uma mensagem simples e pequena, desde que possa pedir para repetirem e para reformularem o que disseram. É capaz de escrever notas e mensagens simples e pequenas que digam respeito a áreas de necessidade imediata. |
| A1 | É capaz de escrever números e datas, nome, nacionalidade, morada, idade, data de nascimento ou de chegada ao país, etc., como nas fichas de registo dos hotéis. |

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- os tipos de interacção comunicativa em que terá necessidade de participar/com os quais estará preparado para participar/em que lhe será exigido que participe;*
- os papéis que o aprendente terá necessidade de representar/com os quais estará preparado para representar/lhe será exigido que represente para interagir.*

4.4.3.5. Estratégias de interacção

A interacção abrange tanto as actividades de recepção e de produção como a actividade única de construção de um discurso comum. Assim, todas as estratégias de recepção e de produção acima mencionadas estão também envolvidas na interacção. No entanto, o facto de a interacção oral envolver a construção colectiva de sentido, através do estabelecimento de um contexto mental comum, definindo aquilo que pode ser dado como conhecido, tentando resolver a origem dos locutores, fazendo uma aproximação ou mantendo uma distância confortável, geralmente em tempo real, significa que, para além das estratégias de recepção ou de produção, há uma classe de estratégias próprias da interacção relacionadas com a gestão deste processo. Para além disso, o facto de a interacção ser principalmente em presença tem tendência a provocar uma maior redundância, tanto nos aspectos textuais através dos elementos linguísticos como nos aspectos paralinguísticos através dos indícios contextuais, podendo todos eles ser mais ou menos elaborados, mais ou menos explícitos, na medida em que o controlo constante exercido pelos participantes o justifique.

O planeamento da interacção oral envolve a activação de esquemas ou um 'praxeograma' ou modo de execução (ou seja, um diagrama que representa a estrutura de uma interacção comunicativa) das trocas possíveis e prováveis na actividade seguinte (*Enquadramento*) e a consideração da distância comunicativa de outros interlocutores (*identificação das lacunas de informação e de opinião; estimativa do que pode ser considerado como adquirido*) de modo a efectuar escolhas e a preparar possíveis mudanças nessas trocas orais (*planeamento das trocas verbais*).

Durante a actividade em si, os utilizadores da língua adoptam estratégias, como tomar a palavra para obterem a iniciativa do discurso (*tomar a palavra*), a fim de consolidarem a colaboração na tarefa e prosseguirem com a discussão (*cooperação interpessoal*), facilitarem a compreensão mútua e uma abordagem centrada na tarefa a realizar (*cooperação de ideias*), de modo a que eles próprios possam pedir ajuda na formulação de alguma coisa (*pedir ajuda*). A avaliação, como o planeamento, tem lugar a um nível comunicativo: julga a coerência entre os esquemas que se pensava aplicar e aquilo que realmente acontece (*controlar: esquemas, modo de*

execução) e em que medida as coisas se processam como se pretende (*controlar: efeito, resultado*); a incompreensão ou a ambiguidade inaceitável conduzem a pedidos de esclarecimento, que podem situar-se ao nível comunicativo ou a um nível linguístico (*pedir esclarecimento, esclarecer*) e activa a intervenção para restabelecer a comunicação e esclarecer mal-entendidos, quando for necessário (*remediar a comunicação*).

Planeamento

- Enquadrar (seleccionar o modo de execução);
- Identificar lacunas de informação/opinião (condições de adequação);
- Avaliar aquilo que pode ser um pressuposto;
- Planear as 'jogadas' (trocas verbais).

Execução

- Tomar a palavra;
- Cooperar (interpessoal);
- Cooperar (ao nível das ideias);
- Lidar com o inesperado;
- Pedir ajuda.

Avaliação

- Controlar (o esquema, o modo de execução);
- Controlar (o efeito, o resultado).

Remediação

- Pedir esclarecimento;
- Esclarecer;
- Remediar a comunicação.

São fornecidas escalas exemplificativas para:

- Tomar a palavra;
- Cooperar;
- Pedir esclarecimentos.

| | TOMAR A PALAVRA (TOMAR VEZ) |
|-----------|--|
| C2 | Como C1. |
| C1 | É capaz de seleccionar uma expressão adequada, a partir de um repertório disponível de funções discursivas, para introduzir as suas observações convenientemente, de modo a conseguir a palavra ou ganhar tempo e mantê-la enquanto reflecte. |
| B2 | <p>É capaz de intervir de forma adequada numa discussão, utilizando os meios de expressão apropriados.</p> <p>É capaz de iniciar, manter e terminar um discurso convenientemente, com tomadas de palavra eficazes.</p> <p>É capaz de iniciar um discurso, tomar a palavra quando apropriado e terminar a conversa quando precisar, ainda que nem sempre o faça de forma elegante.</p> <p>É capaz de usar expressões feitas (p. ex.: "É uma pergunta difícil") para ganhar tempo e manter a vez enquanto formula aquilo que quer dizer.</p> |
| B1 | É capaz de intervir numa discussão sobre um assunto que lhe é familiar, usando uma expressão adequada para tomar a palavra. |
| | É capaz de iniciar, manter e terminar uma conversa simples, frente-a-frente, sobre assuntos que lhe sejam familiares ou do seu interesse pessoal. |
| A2 | É capaz de usar técnicas simples para iniciar, manter ou terminar uma conversa pequena. |
| | É capaz de iniciar, manter e terminar uma conversa simples, frente-a-frente. |
| | É capaz de chamar a atenção. |
| A1 | Não há descritor disponível. |

| | COOPERAR |
|-----------|--|
| C2 | Como C1. |
| C1 | É capaz de relacionar habilmente a sua própria contribuição com a dos outros. |
| B2 | É capaz de facilitar o desenvolvimento da discussão, fazendo observações e dando seguimento às declarações e inferências feitas por outros interlocutores. É capaz de ajudar na discussão, de forma familiar, confirmando a sua compreensão, convidando outros a participar, etc. |
| B1 | É capaz de explorar um repertório linguístico e de estratégias básicas para facilitar o prosseguimento da conversa ou da discussão. É capaz de fazer o ponto da situação numa discussão e facilitar assim a focalização do assunto da conversa. |
| | É capaz de repetir parte daquilo que alguém disse para confirmar compreensão mútua e facilitar o desenvolvimento das ideias em curso. É capaz de convidar outros a participarem na discussão. |
| A2 | É capaz de indicar que está a seguir aquilo que se diz. |
| A1 | Não há descritor disponível. |

| | PEDIR ESCLARECIMENTOS |
|-----------|--|
| C2 | Como B2. |
| C1 | Como B2. |
| B2 | É capaz de fazer perguntas para verificar que compreendeu o que o falante queria dizer e de esclarecer os aspectos ambíguos. |
| B1 | É capaz de pedir a alguém para esclarecer ou elaborar aquilo que foi dito. |
| A2 | É capaz de, muito simplesmente, pedir para repetirem quando não compreendeu alguma coisa. É capaz de pedir esclarecimento sobre palavras-chave ou expressões que não foram compreendidas, usando expressões feitas. |
| | É capaz de dizer que não está a seguir aquilo que se diz. |
| A1 | Não há descritor disponível. |

4.4.4. Actividades de mediação e estratégias

Nas **actividades de mediação**, o utilizador da língua não está preparado para expressar os seus próprios pensamentos, mas sim para servir de intermediário entre interlocutores que não são capazes de se compreenderem uns aos outros directamente. São, geralmente (mas não exclusivamente), falantes de línguas diferentes. Entre as actividades de mediação, encontram-se a interpretação oral e a tradução escrita, assim como o resumo e a reformulação de textos na mesma língua, quando a língua do texto original não é compreensível para o destinatário pretendido, p. ex.:

4.4.4.1. *Mediação oral*

- interpretação simultânea (conferências, reuniões, discursos formais, etc.);
- interpretação consecutiva (discursos de abertura/boas-vindas, visitas guiadas, etc.);
- interpretação informal:
 - de visitantes estrangeiros ao nosso país;
 - de falantes nativos no estrangeiro;
 - em situações sociais e transaccionais para amigos, família, clientes, convidados e estrangeiros, etc.;
 - de cartazes, ementas, avisos, etc.

4.4.4.2. *Mediação escrita*

- tradução exacta (de contratos, textos legais e textos científicos, etc.);
- tradução literária (romances, teatro, poesia, libretos, etc.);
- resumo principal (artigos de jornais e de revistas, etc.) em L2 ou entre L1 e L2;
- paráfrase (textos especializados para não especialistas, etc.).

4.4.4.3. As **estratégias de mediação** reflectem os modos de lidar com as dificuldades resultantes de se usarem recursos limitados para tratar a informação e para encontrar um significado equivalente. O processo pode envolver um planeamento prévio para organizar e maximizar os recursos (*Desenvolvimento do conhecimento anterior; Localização dos suportes; Preparação de um glossário*), mas também uma reflexão sobre como abordar a tarefa a executar (*tomando em consideração as necessidades dos interlocutores; seleccionando o tamanho da unidade a interpretar*). Durante os processos de interpretação, de explicação ou de tradução, o mediador precisa de prever aquilo que se segue, ao mesmo tempo que formula o que foi dito, jogando, geralmente, com dois ‘pedaços’ ou unidades a interpretar simultaneamente (*Previsão*). É necessário anotar modos de exprimir as coisas, a fim de enriquecer o seu glossário (*Anotar possibilidades*,

equivalências) e de construir ilhas de confiança (pedaços prefabricados) que libertam a capacidade de processamento na previsão. Por outro lado, é necessário também usar técnicas para evitar as incertezas e as falhas – enquanto se mantém a capacidade de previsão (*colmatar lacunas*). A avaliação situa-se no nível comunicativo (*controlo de conformidade*) e no nível linguístico (*controlo da coerência dos usos*) e, indubitavelmente, no caso da tradução escrita, a avaliação conduz à remediação através da consulta de obras de referência e de especialistas no domínio em causa (*afinação com a ajuda de dicionários e de thesauri; consulta de especialistas, de fontes*).

Planeamento

- desenvolver o conhecimento prévio;
- localizar fontes;
- preparar um glossário;
- ter em conta as necessidades dos interlocutores;
- seleccionar a unidade de interpretação.

Execução

- prever: processar a informação recebida (*input*) e formular o último ‘bocado’, simultaneamente e em tempo real;
- anotar possibilidades, equivalências;
- colmatar lacunas.

Avaliação

- verificar a coerência nas duas versões;
- verificar consistência de usos;

Reparação

- afinar com a ajuda de dicionários, *thesauri*;
- consultar especialistas, fontes.

Não existem, ainda, escalas exemplificativas.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

– as actividades de mediação em que terá necessidade de participar/para as quais estará preparado para participar/lhe será exigido participe.

4.4.5. Comunicação não verbal

4.4.5.1. Os gestos e as acções que acompanham as actividades linguísticas (geralmente, as actividades linguísticas orais, frente a frente) incluem:

- *Indicação/Apontar*, p. ex.: com o dedo, com a mão, com o olhar, com um movimento de cabeça. Estes gestos são acompanhados por deícticos na identificação de objectos, de pessoas, etc., tais como “pode dar-me aquele ali? Não, não é esse, é o outro.”;
- *Demonstração* acompanhando os deícticos e verbos e pró-verbos no presente, tais como “Eu fico com este e vou fixá-lo aqui, assim. Agora, tu fazes o mesmo.”;
- *Ações claramente observáveis*, conhecidas na narrativa, comentários, ordens, etc., tais como “Não faças isso!”, “Bem feito!”, “Oh, não, ele deixou-o cair!”. Em todos estes casos, o enunciado não é interpretável a não ser que a acção seja presenciada.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação aos aprendentes:

- *o grau de aptidão que terão necessidade de ter/com o qual deverão estar preparados/lhes será exigido que tenham para relacionar as acções com as palavras e vice-versa.*
- *em que situações terão necessidade de o fazer/estarão preparados para o fazer/lhes será exigido que o façam.*

4.4.5.2. O comportamento paralinguístico inclui:

Linguagem corporal. A linguagem corporal paralinguística difere de outros gestos que são acompanhados por linguagem, na medida em que veicula significado convencional, que podem variar de uma cultura para outra. Os exemplos que se seguem são usados em muitos países europeus:

- os gestos (p. ex.: abanar o punho em sinal de protesto);
- a expressão facial (p. ex.: sorrir ou franzir a testa);
- a postura (p. ex.: encolher os ombros em sinal de ignorância ou projectar-se para a frente, indicando interesse);
- o contacto visual (p. ex.: um olhar cúmplice ou um olhar céptico);
- o contacto corporal (p. ex.: dar um beijo ou um aperto de mão);
- a proximidade (p. ex.: ficar próximo de alguém ou afastado).

Uso de sons orais extralinguísticos. Consideram-se estes sons (ou sílabas) como paralinguísticos, uma vez que veiculam significados convencionais, mas não entram no sistema fonológico de uma língua. Por exemplo, em português:

- “chiu”, para pedir silêncio;
- “uf”, para exprimir o cansaço;
- “ai”, para exprimir a dor;

- “ts,ts,ts,ts”, para exprimir reprovação;
- o assobio, para exprimir o descontentamento numa exibição.

Traços prosódicos. Estes traços são paralinguísticos se veicularem significados convencionais (p. ex.: relacionados com atitudes e estados de espírito), mas não entram no sistema fonológico regular nos quais tomam parte os traços prosódicos de duração, de tom e de intensidade, etc. Por exemplo:

- a qualidade da voz (áspera, sufocada, aguda, etc.);
- o tom (resmungão, choroso, estridente, etc.);
- o volume ou a intensidade (sussurrar, murmurar, gritar, etc.);
- a duração ou insistência (p. ex.: “Muuuito bem!”).

A combinação do tom, da duração, do volume e da qualidade da voz permite produzir numerosos efeitos paralinguísticos.

É importante fazer uma distinção clara entre a comunicação paralinguística e as línguas gestuais, que estão fora do âmbito do QECR, ainda que especialistas nesse domínio possam achar que muitos dos seus conceitos e categorias são relevantes.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação aos aprendentes:

- *que comportamentos paralinguísticos alvo, terão necessidade de/estarão preparados para:*
 - a) reconhecer e compreender;*
 - b) usar/lhes será exigido que: a) reconheçam e compreendam; b) usem.*

4.4.5.3. Aspectos paratextuais

Nos textos escritos, alguns mecanismos desempenham um papel ‘paralinguístico’ semelhante:

- ilustrações (fotografias, desenhos, etc.);
- quadros, tabelas, esquemas, diagramas, figuras, etc.;
- aspectos tipográficos (corpo de letra, fontes, espaçamento, sublinhados, paginação, etc.).

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *que aspectos paratextuais terá necessidade de/deverá estar preparado para: a) reconhecer e aos quais responder/lhe será exigido que: a) reconheça e aos quais responda e b) use.*

4.5. Processos de comunicação linguística

Para desempenhar o papel de falante, de escrevente, de ouvinte ou de leitor, o aprendente deve ser capaz de levar a cabo com êxito uma sequência de acções.

Para falar, o aprendente deve ser capaz de:

- *planear e organizar* uma mensagem (capacidades cognitivas);
- *formular* um enunciado linguístico (capacidades linguísticas);
- *articular* o enunciado (capacidades fonéticas).

Para escrever, o aprendente deve ser capaz de:

- *organizar e formular* a mensagem (capacidades cognitivas e linguísticas);
- *escrever* o texto à mão ou *digitar* (capacidades motoras) ou mesmo *transcrevê-lo*.

Para ouvir, o aprendente deve ser capaz de:

- *perceber* o enunciado (capacidades fonéticas auditivas);
- *identificar* a mensagem linguística (capacidades linguísticas);
- *compreender* a mensagem (capacidades semânticas);
- *interpretar* a mensagem (capacidades cognitivas).

Para ler, o aprendente deverá ser capaz de:

- *apreender* o texto escrito (capacidades visuais);
- *reconhecer* o *script* (capacidades ortográficas);
- *identificar* a mensagem (capacidades linguísticas);
- *compreender* a mensagem (capacidades semânticas);
- *interpretar* a mensagem (capacidades cognitivas).

As etapas observáveis destes processos são bem conhecidas e compreendidas. Outras – como aquilo que se passa no sistema nervoso central – não o são. A análise que se segue pretende apenas identificar algumas partes do processo, relevantes para o desenvolvimento da proficiência em língua.

4.5.1. Planeamento

Compreende a selecção, articulação e coordenação das componentes da competência comunicativa geral e da competência comunicativa em língua (ver Capítulo 5) que interferem no acto comunicativo, de modo a realizar as intenções comunicativas do aprendente/utilizador.

4.5.2. Execução

4.5.2.1. Produção

A produção envolve duas componentes:

A componente da *formulação*, que trata do produto do planeamento, conferindo-lhe uma forma linguística. Nesta operação, estão envolvidos processos lexicais, gramaticais, fonológicos (e, no caso da escrita, ortográficos) distintos, que são relativamente independentes (p. ex.: nos casos de disfasia), mas cuja inter-relação exacta não é bem conhecida.

A componente da *articulação* organiza a inervação motora do aparelho fonador, a fim de transformar o produto dos processos fonológicos em movimentos coordenados dos órgãos da fala e de produzir, assim, uma sequência de ondas sonoras que constituem o enunciado oral ou, alternativamente, a inervação dos músculos da mão para produzir um texto manuscrito ou dactilografado.

4.5.2.2. Recepção

O processo de recepção envolve quatro etapas que, enquanto se desenvolvem numa sequência linear (de baixo para cima – *bottom-up*), são constantemente actualizadas e reinterpretadas (de cima para baixo – *top-down*), em função do conhecimento do mundo real, das expectativas esquemáticas e da compreensão textual nova, num processo interactivo inconsciente:

- a percepção da fala e da escrita: som/carácter e reconhecimento das palavras (manuscritas e impressas);
- o reconhecimento completo ou parcial da pertinência do texto;
- a compreensão semântica e cognitiva do texto como entidade linguística;
- a interpretação da mensagem no contexto.

As capacidades envolvidas incluem:

- capacidades perceptivas;
- a memória;
- capacidades de descodificação;
- a dedução;
- a previsão;
- a imaginação;
- a leitura em diagonal;
- as referências cruzadas.

A compreensão, particularmente a de textos escritos, pode ser complementada pelo uso apropriado de auxiliares, incluindo materiais de referência, tais como:

- dicionários (monolíngues e bilingues);
- *thesauri*;
- dicionários de pronúncia;
- dicionários electrónicos, gramáticas, correctores ortográficos e outros auxiliares;
- gramáticas de referência.

4.5.2.3. Interação

Os processos envolvidos na interação oral diferem da mera sucessão de actividades de produção e de compreensão do oral de várias formas:

- os processos de produção e de recepção sobrepõem-se; enquanto o enunciado do interlocutor, ainda incompleto, é processado, o utilizador inicia o planeamento da sua resposta – com base nas hipóteses relativamente à natureza, ao significado e à interpretação deste enunciado;
- o discurso é cumulativo; à medida que a interacção prossegue, os participantes convergem na leitura da situação, desenvolvem expectativas e focam os pontos pertinentes. Estes processos reflectem-se na forma dos enunciados que são produzidos.

Na *interacção escrita* (p. ex.: correspondência por carta, fax, correio electrónico, etc.), os processos de recepção e de produção permanecem distintos (embora a interacção electrónica, p. ex.: a Internet, se aproxime cada vez mais da interacção em tempo real). Os efeitos dos discursos cumulativos são semelhantes aos da interacção oral.

4.5.3. Controlo

A componente estratégica trata da actualização das actividades mentais e das competências no decurso da comunicação. Isto aplica-se igualmente aos processos de produção e de recepção. Será importante mencionar que um dos factores principais no controlo dos processos de produção é o *feedback* que o falante/escrevente recebe em cada uma das fases: formulação, articulação e percepção acústica.

Em sentido geral, a componente estratégica está também envolvida no controlo do processo comunicativo durante a sua realização, assim como nos modos de o gerir adequadamente, de acordo com, por exemplo:

- lidar com o inesperado, como as mudanças de área, de tema, etc.
- lidar com rupturas de comunicação na interacção ou na produção como resultado de factores como:
 - os lapsos de memória;
 - a competência comunicativa inadequada para a tarefa em curso, usando estratégias de compensação como a reestruturação, a circunlocução, a substituição, o pedido de ajuda;
 - os mal-entendidos e as ambiguidades (pedindo esclarecimentos);
 - os lapsos da língua, incompreensão de uma palavra ouvida (usando estratégias de remediação).

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *quais são as capacidades necessárias para a execução satisfatória das tarefas comunicativas que se espera que ele empreenda e qual o grau em que se situam;*
- *que capacidades podemos supor adquiridas e que capacidades precisam de ser desenvolvidas;*
- *que apoios referenciais necessitará de/estará preparado para usar eficazmente/lhe será exigido que use eficazmente.*

4.6. Textos

Como foi explicado no Capítulo 2, o termo ‘texto’ denomina qualquer referência discursiva, oral ou escrita, que os utilizadores/aprendentes recebem, produzem ou trocam. Assim, não pode existir acto de comunicação linguística sem um texto; as actividades linguísticas e os processos são todos analisados e classificados em função da relação do utilizador/aprendente e de qualquer/quaisquer interlocutor(es) com o texto, quer este seja considerado um produto acabado, um artefacto, ou como um objectivo, quer um produto em processo de elaboração. Estas actividades e estes processos são tratados com algum pormenor em 4.4. e 4.5. Os textos têm muitas funções diferentes na vida social e apresentam, conseqüentemente, diferenças na forma e na substância. Diferentes *suportes* são usados com finalidades diferentes. As diferenças de suporte, de finalidade e de função conduzem a diferenças correspondentes não apenas no contexto das mensagens, mas também na sua organização e na sua apresentação. Portanto, os textos podem ser classificados em diferentes tipos, pertencendo a diferentes géneros. Ver também a secção 5.2.3.2. (macrofunções).

4.6.1. Textos e suportes

Qualquer texto é veiculado por um determinado canal, normalmente ondas acústicas ou objectos escritos. É possível definir subcategorias em função das propriedades físicas do suporte que afectam os processos de produção e de recepção, por exemplo, na oralidade, as diferenças entre fala directa e próxima e um discurso público ou telefónico, ou, na escrita, as diferenças entre o manuscrito e o impresso ou entre diferentes escritas. Para comunicar usando determinado suporte, os utilizadores/aprendentes devem ter os meios motores e sensoriais necessários. No caso da oralidade, devem ser capazes de ouvir bem nas condições dadas e ter um bom controlo dos órgãos fonadores e articuladores. No caso da escrita corrente, devem ser capazes de ver com a necessária acuidade visual e ser capazes de ter o controlo das mãos. Devem, pois, possuir os conhecimentos e as capacidades descritas noutra local para, por um lado, identificar, compreender e interpretar o texto e, por outro lado, organizá-lo, formulá-lo e produzi-lo. Isto é verdadeiro para qualquer texto, qualquer que seja a sua natureza.

Estes dados não devem desencorajar as pessoas que tenham dificuldades de aprendizagem ou incapacidades sensoriomotoras para aprenderem ou usarem uma língua estrangeira. Têm sido desenvolvidos aparelhos que vão desde o simples aparelho auditivo ao sintetizador da fala para ultrapassar as dificuldades sensoriais e motoras mais graves; para além disso, a utilização de métodos e de estratégias adequadas tem permitido a jovens com dificuldades de aprendizagem atingir objectivos apreciáveis de aprendizagem na língua estrangeira. A leitura dos lábios, a utilização do que resta da percepção auditiva e o treino fonético permitem aos surdos profundos atingir um nível de comunicação elevado. Com a determinação e o encorajamento necessários, os seres humanos têm uma extraordinária capacidade para ultrapassar os obstáculos da comunicação, assim como os da compreensão e da produção de textos.

Em princípio, todos os textos podem ser veiculados por qualquer suporte. No entanto, na prática, o suporte e o texto estão estreitamente relacionados. Os textos escritos não dão, geralmente, conta de toda a informação fonética significativa veiculada pela fala. Em geral, o texto escrito de tipo alfabético não transmite a informação prosódica de forma sistemática (p. ex.: o acento, a entoação, as pausas, as elisões estilísticas). Os textos escritos de tipo consonântico e estenográfico ainda a veiculam menos. Os aspectos paralinguísticos não são geralmente representados na escrita, apesar de poderem, evidentemente, ser evocados no texto de um romance, numa peça de teatro, etc. Em compensação, os aspectos paratextuais são usados na escrita. Situam-se no espaço e não estão disponíveis na oralidade. Além disso, a natureza do suporte exerce uma influência importante sobre a natureza do texto e vice-versa. Como exemplos extremos, uma inscrição

na pedra é difícil de produzir e cara, mas é duradoura e inalterável. Um aerograma é barato e fácil de usar e de transportar, mas leve e frágil. O correio electrónico não necessita de modo algum de produzir um objecto permanente. Os textos assim transmitidos podem igualmente entrar em contraste: no primeiro caso, trata-se de um texto sóbrio, cuidadosamente escrito, que visa transmitir às gerações futuras uma informação que desperte o respeito pela(s) pessoa(s) ou lugar(es) celebrado(s); no segundo caso, pode tratar-se apenas de uma nota pessoal, rabiscada, de interesse imediato, mas efémera para os correspondentes. Encontra-se, assim, a mesma ambiguidade de classificação entre tipos de textos e suportes e entre tipos de textos e actividades. Os livros, as revistas e os jornais são, pela sua natureza física e pelo seu aspecto, suportes diferentes. Há diferentes tipos de textos, em virtude da natureza e da estrutura dos conteúdos. O suporte e o tipo de texto estão estreitamente ligados e derivam ambos da função que desempenham.

4.6.2. Os suportes incluem:

- voz (viva voz);
- telefone, videofone, teleconferência;
- meios de sonorização (altifalantes, etc.);
- emissões de rádio;
- televisão;
- filmes;
- computador (correio electrónico, CD-ROM, etc.);
- cassetes-vídeo, os vídeo discos;
- cassetes-áudio, os discos;
- impressão;
- manuscrito;
- etc.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendiz:

- quais são os suportes que ele terá necessidade de usar/estará preparado para usar/lhe será exigido que use: a) na recepção; b) na produção; c) na interacção; d) na mediação.*

4.6.3. Os tipos de textos incluem:

Na *oralidade*, por exemplo:

- anúncios públicos e instruções;
- discursos públicos, conferências, apresentações, sermões;
- rituais (cerimónias, serviços religiosos formais);

- espectáculos (teatro, leituras públicas, canções);
- comentários desportivos (futebol, automobilismo, ciclismo, hóquei em patins, atletismo, etc.);
- noticiários na rádio e na televisão;
- debates e discussões públicos;
- conversas em presença;
- conversas telefónicas;
- entrevistas de emprego.

Na *escrita*, por exemplo:

- livros, ficção e não ficção, incluindo revistas literárias;
- revistas;
- jornais;
- manuais de instruções (*Faça Você Mesmo*, livros de cozinha, etc.);
- manuais escolares;
- bandas desenhadas;
- brochuras e prospectos;
- folhetos;
- material publicitário;
- sinalizações e avisos públicos;
- letreiros nos supermercados, nas lojas e nos mercados;
- embalagens e etiquetas de produtos;
- bilhetes, etc.;
- formulários e questionários;
- dicionários (monolíngues e bilingues), *thesauri*;
- cartas de negócios e profissionais, faxes;
- cartas pessoais;
- composições e exercícios;
- memorandos, relatórios e ensaios;
- notas e mensagens, etc.;
- bases de dados (notícias, literatura, informações gerais, etc.).

As escalas que se seguem, elaboradas a partir do projecto suíço descrito no Apêndice B, dão exemplos de actividades que envolvem um produto escrito, produzido primeiro em resposta a um estímulo e, depois, escrito. É apenas nos níveis mais elevados que estas actividades podem tornar um aprendente capaz de responder às exigências dos estudos universitários ou da formação profissional, ainda que nos níveis mais modestos seja possível alguma capacidade para lidar com um estímulo textual simples e produzir uma resposta escrita.

| | TOMAR NOTAS (CONFERÊNCIAS, SEMINÁRIOS, ETC.) |
|-----------|---|
| C2 | Tem consciência das implicações e subtilezas daquilo que é dito e pode tomar notas sobre elas, assim como das próprias palavras usadas pelo locutor. |
| C1 | É capaz de tomar notas pormenorizadas durante uma conferência sobre temas do seu interesse, registando a informação com tanta precisão e de forma tão próxima do original que as notas podem servir a outras pessoas. |
| B2 | É capaz de compreender uma conferência bem estruturada sobre um tema que lhe é familiar e é capaz de tomar notas sobre aspectos que lhe pareçam importantes, embora tenha tendência para concentrar-se mais nas palavras e a perder, por isso, alguma informação. |
| B1 | É capaz de tomar notas tão precisas durante uma conferência que as pode usar mais tarde, desde que o tema corresponda aos seus centros de interesse e que o discurso seja claro e bem estruturado. |
| | É capaz de tomar notas como tópicos durante uma conferência, desde que o tema seja conhecido e o discurso formulado numa linguagem simples, clara e bem articulada. |
| A2 | Não há descritores disponíveis |
| A1 | Não há descritores disponíveis |

| | PROCESSAR UM TEXTO |
|-----------|--|
| C2 | É capaz de resumir a informação de diferentes fontes, reconstruindo argumentos e explicações numa apresentação final coerente. |
| C1 | É capaz de resumir textos longos e exigentes. |
| B2 | É capaz de resumir um grande leque de textos objectivos e imaginativos, comentando e discutindo os pontos de vista opostos e os temas principais. |
| | É capaz de resumir o enredo e a sequência de acontecimentos de um filme ou de uma peça. |
| B1 | É capaz de organizar pequenas informações de diferentes fontes e resumi-las para outra pessoa. |
| | É capaz de parafrasear pequenas passagens escritas, usando as mesmas palavras e a mesma ordem do texto original. |
| A2 | Consegue perceber e reproduzir palavras e expressões ou frases curtas de um texto curto dentro dos seus limites de competência e de experiência limitadas. |
| | É capaz de copiar textos curtos em letra de imprensa ou numa caligrafia legível. |
| A1 | É capaz de copiar palavras isoladas e pequenos textos impressos normalmente. |

Os utilizadores do Quadro de Referência podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- que tipos de textos necessitará de tratar/estará preparado para tratar/lhe será exigido que trate: a) na recepção; b) na produção; c) na interação; d) na mediação.*

As secções entre 4.6.1. e 4.6.3. dizem respeito aos tipos de textos e aos suportes que os veiculam. Os pontos geralmente tratados na rubrica ‘género’ são tratados no QECR em 5.2.3. “Competências pragmáticas”.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar:

- se são consideradas as diferenças de canal e de processos psicolinguísticos envolvidos nas actividades de compreensão do oral e escrita e de produção oral e escrita (em caso afirmativo, de que modo): a) na selecção, na adaptação ou na elaboração dos textos orais e escritos apresentados aos aprendentes; b) no modo como os aprendentes devem tratar os textos; c) na avaliação dos textos que os aprendentes produzem;*
- se se desperta uma consciência crítica nos aprendentes e professores para as características textuais (em caso afirmativo, de que modo) de: a) discurso da sala de aula; b) instruções e respostas dos testes e dos exames; c) materiais de ensino e de referência;*
- se os aprendentes são levados a tornar mais apropriados os textos que eles produzem (em caso afirmativo de que modo) para: a) as suas finalidades comunicativas; b) os contextos de uso (domínios, situações, destinatários, limitações); c) o canal utilizado.*

4.6.4. Textos e actividades

O resultado de um processo de produção linguística é o texto que, uma vez enunciado ou escrito, se torna num objecto veiculado por um dado canal, independente do seu produtor. O texto funciona, então, como um objecto de recepção linguística. Os textos escritos são objectos concretos, sejam eles gravados na pedra, manuscritos, dactilografados, impressos ou electrónicos. Permitem que a comunicação se dê, apesar da distância no espaço e no tempo entre o produtor e o receptor – propriedade sobre a qual se baseia largamente a sociedade humana. Na interação oral em presença, o canal é oral e o suporte é constituído por ondas acústicas, que são geralmente efémeras e irrecuperáveis. Na verdade, poucos são os locutores que são capazes de reproduzir fielmente o enunciado que acabam de emitir durante uma conversa. Uma vez atingido o fim comunicativo, o enunciado é apagado da memória – se é que na verdade alguma vez aí existiu como uma entidade completa. Porém, como resultado da moderna tecnologia, as ondas sonoras podem ser gravadas e difundidas ou guardadas num outro suporte e

mais tarde reconvertidas, de maneira que a separação espaço-temporal do produtor e do receptor seja possível. Além disso, as gravações dos discursos espontâneos e das conversas podem ser transcritas e analisadas enquanto textos sempre que se quiser. Há, necessariamente, uma forte correlação entre as categorias propostas para a descrição das actividades linguísticas e os textos resultantes dessas actividades. Na verdade, podemos usar a mesma palavra para ambos. ‘Tradução’ pode significar a acção de traduzir ou o texto produzido. Igualmente, ‘conversação’, ‘debate’ ou ‘entrevista’ podem significar a interacção comunicativa dos participantes, mas também a sequência dos enunciados produzidos por eles, o que constitui um texto de determinado tipo, pertencente a um género correspondente.

Todas as actividades de produção, recepção, interacção e mediação têm lugar no tempo. O carácter real do tempo da fala é visível, tanto nas actividades de produção e compreensão do oral como no próprio suporte. Num texto oral, o ‘antes’ e o ‘depois’ devem ser entendidos literalmente. Num texto escrito, que é geralmente um objecto fixo no espaço (com a excepção dos telepontos), não é necessariamente assim. Na produção, um texto escrito pode ser corrigido, as passagens podem ser inseridas ou apagadas. Não podemos dizer qual a ordem de produção dos elementos, apesar de serem apresentados linearmente, como uma cadeia de símbolos. Na leitura, os olhos do leitor podem passar livremente sobre o texto, seguindo possivelmente a sequência linear de forma estrita, como o faria uma criança que está a aprender a ler. Os leitores mais experientes e mais maduros tendem a procurar no texto os elementos portadores de informação significativa para apanharem o sentido geral, antes de passarem a uma leitura mais atenta – se necessário relêem várias vezes – das palavras, das expressões, das frases e dos parágrafos particularmente pertinentes para as suas necessidades e finalidades. Um autor ou editor pode utilizar meios paratextuais (ver Secção 4.4.5.3.) para acelerar este processo e, na verdade, organizar o texto em função do modo como se espera que ele seja lido pelos leitores a quem se destina. Do mesmo modo, um texto oral pode ser cuidadosamente preparado com antecedência para que possa parecer espontâneo e ainda assegurar que uma mensagem essencial seja efectivamente transmitida nas diferentes condições que restringem a recepção da fala. O processo e o produto estão indissolivelmente ligados.

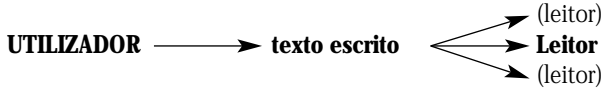
O texto está no centro de qualquer acto de comunicação linguística. É o elo externo e objectivo entre o produtor e o receptor quer comuniquem em presença quer à distância. Os diagramas da pág. seguinte apresentam, de forma esquemática, a relação entre o utilizador/aprendente (no qual se centra o QEER), o(s) interlocutor(es), as actividades e os textos.

1. **Produção** O utilizador/aprendente produz um texto oral ou escrito, recebido, geralmente à distância, por um ou mais ouvintes ou leitores a quem não é pedida nenhuma resposta.

1.1. **Falar**



1.2. **Escrever**

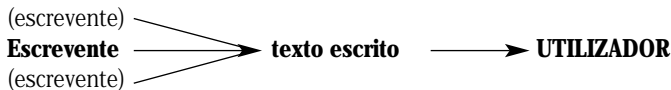


2. **Recepção.** O utilizador/aprendente recebe um texto de um ou mais falantes ou escritores, geralmente à distância, e não tem que dar uma resposta.

2.1. **Ouvir**



2.2. **Ler**



3. **Interação.** O utilizador/aprendente participa num diálogo em presença com um interlocutor. O texto do diálogo consiste em enunciados produzidos e recebidos respectivamente e em alternância por cada uma das partes.

| UTILIZADOR | ↔ | Discurso | ↔ | Interlocutor |
|------------|---|----------|---|--------------|
| UTILIZADOR | → | Texto 1 | → | Interlocutor |
| UTILIZADOR | ← | Texto 2 | ← | Interlocutor |
| UTILIZADOR | → | Texto 3 | → | Interlocutor |
| UTILIZADOR | ← | Texto 4 | ← | Interlocutor |
| etc. | | | | |

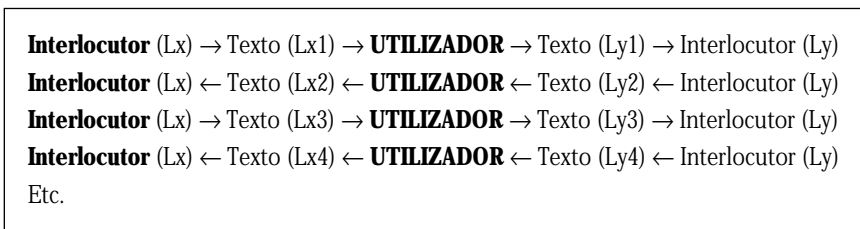
4. A **mediação** abrange duas actividades.

4.1. **Tradução.** O utilizador/aprendente recebe um texto de um falante ou escrevente, que não está presente, numa língua ou código (Lx) e produz um texto paralelo numa língua ou código diferente (Ly), que será recebido por outra pessoa como ouvinte ou leitor distante.

Escrevente (Lx) **Texto** (em Lx) **UTILIZADOR** **Texto** (em Ly) **Leitor** (Ly)

4.2. **Interpretação.** O utilizador/aprendente actua como intermediário numa interacção, em presença, entre dois interlocutores que não partilham a mesma língua ou código: recebe um texto numa língua (Lx) e produz um texto correspondente noutra língua (Ly).

Interlocutor(Lx) ↔ **Discurso**(Lx) ↔ **UTILIZADOR** ↔ **Discurso**(Ly) ↔ **Interlocutor**(Ly)



Para além das actividades de interacção e de mediação, tal como definidas acima, há muitas outras actividades que exigem do utilizador/aprendente a produção de uma resposta textual a um estímulo textual. O estímulo textual pode ser uma pergunta oral, um conjunto de instruções escritas (p. ex.: as instruções de um exame), um texto discursivo, autêntico ou fabricado, etc., ou uma combinação dos três. A resposta textual esperada pode ir de uma palavra a uma composição de três horas. Tanto o texto-estímulo como o texto-produto podem ser orais ou escritos, em L1 ou L2. A relação entre os dois textos pode ou não manter o sentido. Como consequência, mesmo que não se tenha em consideração o papel desempenhado pelas actividades que, no ensino/aprendizagem das línguas vivas, exigem ao aprendente que produza um texto em L1 como resposta a um estímulo em L1 (o que poderá muitas vezes acontecer na componente sociocultural), é possível identificar 24 tipos de actividades. Por exemplo, nos casos que em seguida se apresentam (Quadro 6), tanto o estímulo (*input*) como o produto estão na língua-alvo.

Quadro 6. Actividades de texto para texto.

| Texto-estímulo (input) | | Produto (output) | | | |
|-----------------------------------|--------|-----------------------------|--------|-----------------------|--|
| Canal | Língua | Canal | Língua | Manutenção do sentido | Tipo de actividades (exemplos) |
| oral | L2 | oral | L2 | Sim | repetição |
| oral | L2 | escrito | L2 | Sim | ditado |
| oral | L2 | oral | L2 | Não | perguntas/respostas |
| oral | L2 | escrito | L2 | Não | respostas escritas a perguntas orais em L2 |
| escrito | L2 | oral | L2 | Sim | leitura em voz alta |
| escrito | L2 | escrito | L2 | Sim | cópia, transcrição |
| escrito | L2 | oral | L2 | Não | resposta oral a uma instrução escrita em L2 |
| escrito | L2 | escrito | L2 | Não | resposta escrita a uma instrução escrita em L2 |

Embora as actividades de texto a texto deste tipo tenham um lugar próprio no uso quotidiano da língua, elas são particularmente frequentes no ensino/aprendizagem e na avaliação. As actividades mais mecânicas de manutenção do sentido (repetição, ditado, leitura em voz alta, transcrição fonética) são actualmente desaprovadas num ensino de tipo comunicativo, em virtude de serem artificiais e terem consequências indesejáveis. Mas é, sem dúvida, possível defendê-las em termos de avaliação, pela razão técnica que o desempenho depende muito da capacidade de utilizar as competências linguísticas em detrimento do conteúdo informativo do texto. De qualquer modo, a vantagem de examinar todas as possíveis combinações de categorias nos grupos taxonómicos reside não apenas no facto de permitir pôr ordem na experiência mas também no facto de revelar lacunas e de sugerir novas possibilidades.

5. As competências do utilizador/aprendente

Para executar as tarefas e as actividades necessárias para lidar com as situações comunicativas em que estão envolvidos, os utilizadores e os aprendentes utilizam um certo número de competências adquiridas ao longo da sua experiência anterior. Em troca, a participação nos eventos comunicativos (incluindo, evidentemente, aqueles eventos especificamente construídos para promoverem a aprendizagem da língua) tem como consequência um maior desenvolvimento das competências do aprendente, a curto e a longo prazo.

5.1. Competências gerais

5.1.1. O conhecimento declarativo (saber)

5.1.1.1. O conhecimento do mundo

Os adultos têm uma imagem do mundo e dos seus mecanismos extremamente desenvolvida, clara e precisa, numa relação estreita com o vocabulário e a gramática da sua língua materna. Na verdade, ambas – a imagem do mundo e a língua materna – desenvolvem-se em função uma da outra. Podemos colocar a questão “O que é?” para nomear um fenómeno observado recentemente ou para o significado (referente) de uma palavra nova. Os aspectos básicos desta imagem/deste modelo desenvolvem-se completamente durante a primeira infância, mas enriquecem-se pela educação e pela experiência durante a adolescência e também durante a vida adulta. A comunicação depende da congruência das imagens do mundo e da língua interiorizadas pelas pessoas implicadas. Um dos objectivos da ciência é descobrir a estrutura e os mecanismos do universo e fornecer uma terminologia normalizada para os descrever e para a eles se referir. A língua corrente tem seguido uma via mais orgânica e a relação entre as categorias da forma e do significado varia, mesmo que pouco, de uma língua para outra, embora dentro dos limites impostos pela verdadeira natureza da realidade. A diferença é maior no domínio social do que no meio físico, apesar de, mesmo neste aspecto, as línguas diferenciarem também os fenómenos naturais muito em função da importância que estes têm para a vida da comunidade. O ensino das línguas segundas ou estrangeiras tem, muitas vezes, assumido que os aprendentes já adquiriram um conhecimento do mundo suficiente para essa finalidade. Mas, nem sempre é esse o caso (ver 2.1.1.).

O conhecimento do mundo (quer derive da experiência, da educação, quer das fontes de informação, etc.) engloba:

- Os lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objectos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios (ver Quadro 5 da secção 4.1.2.). É de particular importância para o aprendente de uma determinada língua, o conhecimento concreto do(s) país(es) e no(s) qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes.
- As classes de entidades (concreto/abstracto, animado/inanimado, etc.) e as suas propriedades e relações (de tipo espaço-temporal, associativo, analítico, lógico, de causa/efeito, etc.), tal como são definidas, por exemplo, no *Threshold Level*, 1990, Capítulo 6.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *que conhecimentos do mundo se espera que tenha/se exija que tenha;*
- *que conhecimentos do mundo, principalmente sobre o país onde a língua é falada, necessitará ele de ter/estará preparado para adquirir durante a aprendizagem da língua.*

5.1.1.2. O conhecimento sociocultural

Estritamente falando, o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspectos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos.

Os aspectos distintivos característicos de uma determinada sociedade europeia e da sua cultura podem estar relacionados, por exemplo, com:

1. *A vida quotidiana*, p. ex.:

- comidas e bebidas, refeições, maneiras à mesa;
- feriados;
- horários e hábitos de trabalho;
- actividades dos tempos livres (passatempos, desportos, hábitos de leitura, meios de comunicação social).

2. *As condições de vida*, p. ex.:

- nível de vida (variantes regionais, sociais e étnicas);

- condições de alojamento;
- cobertura da segurança social.

3. As *relações interpessoais* (incluindo relações de poder e de solidariedade), p. ex. em relação a:

- estrutura social e relações entre classes;
- relações entre sexos (género, intimidade);
- estruturas e relações familiares;
- relações entre gerações;
- relações no trabalho;
- relações entre público e polícia, organismos públicos, etc.;
- relações entre comunidades e raças;
- relações entre grupos políticos e religiosos.

4. Os *valores, as crenças e as atitudes* em relação a factores como:

- classe social;
- grupos socioprofissionais (académicos, quadros, funcionários públicos, artesãos, trabalhadores manuais);
- riqueza (rendimento e património);
- culturas regionais;
- segurança;
- instituições;
- tradição e mudança social;
- história;
- minorias (étnicas ou religiosas);
- identidade nacional;
- países estrangeiros, estados, povos;
- política;
- artes (música, artes visuais, literatura, teatro, música e canções populares);
- religião;
- humor.

5. A *linguagem corporal* (ver secção 4.4.5.): o conhecimento das convenções que regem os comportamentos deste tipo constitui a competência sociocultural do utilizador/aprendente.

6. As *convenções sociais*, p. ex. no que respeita à hospitalidade (dar e receber):

- pontualidade;

- presentes;
- roupa;
- refrescos, bebidas, refeições;
- convenções e tabus da conversação e do comportamento;
- duração da visita;
- modo de sair/de se despedir.

7. Os *comportamentos rituais* em áreas como:

- prática religiosa e ritos;
- nascimento, casamento, morte;
- comportamentos do auditório e do espectador em espectáculos públicos e cerimónias, celebrações, festivais, bailes, discotecas, etc.

5.1.1.3. A consciência intercultural

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *que conhecimentos socioculturais é suposto ele ter/se espera ou exija que tenha;*
- *que nova experiência e que novo conhecimento da vida em sociedade na sua comunidade, assim como no da comunidade-alvo, precisará ele de adquirir, de modo a responder às exigências da comunicação em L2;*
- *que consciência da relação entre a sua cultura de origem e a cultura-alvo precisará ele de ter, a fim de desenvolver uma competência intercultural apropriada.*

5.1.2. As capacidades e a competência de realização

5.1.2.1. As capacidades práticas e a competência de realização compreendem:

- *as capacidades sociais*: a capacidade para se comportar de acordo com os princípios definidos em 5.1.1.2. e para realizar as rotinas esperadas, na medida

do que for considerado apropriado para os de fora e, especialmente, para os estrangeiros;

- *as capacidades da vida quotidiana*: a capacidade para desempenhar eficazmente as acções do quotidiano (tomar banho, vestir-se, passear, cozinhar, comer, etc.); manutenção e reparação do equipamento doméstico, etc;
- *as capacidades técnicas e profissionais*: a capacidade para efectuar acções especializadas (mentais e físicas), necessárias para a realização dos deveres de assalariado ou de trabalhador independente.
- *as capacidades dos tempos livres*: a capacidade para efectuar eficazmente as acções exigidas pelas actividades dos tempos livres, p. ex.:
 - artes (pintura, escultura, tocar instrumentos musicais, etc.);
 - artesanato e bricolagem (malha, bordados, tecelagem, cestaria, carpintaria, etc.);
 - desportos (desportos de equipa, atletismo, *jogging*, alpinismo, natação, etc.);
 - passatempos (fotografia, jardinagem, etc.).

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *que capacidades práticas e que competência de realização terá ele necessidade de possuir/*
lhe será exigido que possua para comunicar eficazmente sobre uma área do seu interesse.

5.1.2.2. As capacidades interculturais e a competência de realização incluem:

- a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendiz:

- *que papéis e funções do intermediário cultural terá ele necessidade de preencher/estará preparado para preencher/lhe será exigido que preencha;*
- *que aspectos da cultura de origem e da cultura-alvo, terá ele necessidade de distinguir/estará preparado para distinguir/lhe será exigido que distinga;*
- *que disposições estão previstas para que ele tenha uma experiência da cultura-alvo;*
- *que oportunidades terá para desempenhar o papel de intermediário cultural.*

5.1.3. A competência existencial

A actividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afectada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também por factores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal. Estes incluem:

1. *Atitudes*, tais como o seu grau de utilizador/aprendente em termos de:
 - abertura e interesse por novas experiências, outras pessoas, outras ideias, outros povos, outras sociedades e outras culturas;
 - vontade de relativizar o seu próprio ponto de vista e o seu sistema de valores culturais;
 - vontade e capacidade de se distanciar de atitudes convencionais relativas às diferenças culturais.
2. *Motivações*
 - internas/externas;
 - intrumentais/integrativas;
 - desejo de comunicar, necessidade humana de comunicar.
3. *Valores*, p. ex. éticos e morais.
4. *Crenças*, p. ex. religiosas, ideológicas, filosóficas.
5. *Estilos cognitivos*, p. ex.:
 - convergente/divergente;
 - holístico/analítico/sintético.

6. *Traços de personalidade*, p. ex.:

- taciturnidade/loquacidade;
- capacidade de empreendimento/timidez;
- optimismo/pessimismo;
- introversão/extroversão;
- pró-actividade/reactividade;
- sentido de culpa ou ausência dela;
- (ausência de) medo ou embaraço;
- rigidez/flexibilidade;
- espontaneidade/autocontrolo;
- inteligência;
- meticulosidade/descuido;
- boa memória ou não;
- industriiosidade/preguiça;
- (falta de) ambição;
- (falta de) consciência de si próprio;
- (falta de) auto-estima;
- (falta de) autoconfiança.

As atitudes e os traços de personalidade afectam significativamente não só os papéis dos utilizadores/aprendentes de uma língua nos actos comunicativos, mas também a sua capacidade para aprender. Muitos consideram que o desenvolvimento de “uma personalidade intercultural”, que envolve tanto as atitudes como a consciência, constitui uma finalidade educativa importante. Levantam-se importantes questões éticas e pedagógicas, tais como:

- em que medida o desenvolvimento da personalidade pode ser um objectivo educativo explícito;
- como conciliar o relativismo cultural com a integridade moral e ética;
- que traços de personalidade: a) facilitam; b) impedem a aprendizagem e a aquisição de uma língua estrangeira ou segunda;
- como ajudar os aprendentes a explorar os seus pontos fortes e a ultrapassar os pontos fracos;
- como conciliar a diversidade de personalidades com as limitações impostas pelos seus sistemas educativos.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação aos aprendentes:

- os traços de personalidade, se for esse o caso, terão eles necessidade de/estarão preparados para desenvolver/apresentar/lhes será exigido que desenvolvam ou apresentem;*
- como é que as suas características, se for esse o caso, são levadas em consideração na aprendizagem, no ensino e na avaliação da língua.*

5.1.4. A competência de aprendizagem

Num sentido muito lato, a competência de aprendizagem é a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário. As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Essas capacidades permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades. A capacidade de aprendizagem tem várias componentes: a consciência da língua e da comunicação; as capacidades fonéticas; as capacidades de estudo; as capacidades heurísticas.

5.1.4.1. A consciência da língua e da comunicação

A sensibilização à língua e ao seu uso implicam um conhecimento e uma compreensão dos princípios subjacentes à organização e à utilização das línguas, de tal forma que uma nova experiência possa ser integrada num quadro organizado e ser acolhida como um enriquecimento. Como consequência, a nova língua pode, então, ser aprendida e utilizada mais rapidamente, em vez de ser entendida como uma ameaça ao sistema linguístico estabelecido do aprendente, que é considerado por este, frequentemente, como normal e 'natural'.

5.1.4.2. A consciência e as capacidades fonéticas

Muitos aprendentes, nomeadamente os adultos, verão a sua capacidade para pronunciar uma nova língua facilitada por:

- capacidade de aprender a distinguir e a produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos;
- capacidade de produzir e encadear sequências de sons desconhecidos;
- capacidade, como ouvinte, de decompor um contínuo sonoro numa sequência estruturada de elementos fonológicos (ou seja, dividi-lo em elementos distintos e significativos);

- compreensão do domínio dos processos envolvidos na percepção e na produção e aplicáveis a qualquer nova aprendizagem de uma língua.

Estas capacidades fonéticas gerais são distintas da capacidade para pronunciar uma dada língua.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *que passos são necessários dar (se é que o são) para desenvolver a sua língua e a sua consciência comunicativa;*
- *que discriminação auditiva e que capacidades articulatórias necessitará ele de possuí/lhe será exigido que possua/se supõe que possua/com as quais deverá estar preparado.*

5.1.4.3. As capacidades de estudo

Estas capacidades incluem a capacidade para fazer uso eficaz das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelas situações de ensino, p. ex.:

- permanecer atento à informação apresentada;
- entender a intenção da tarefa a realizar;
- cooperar eficazmente em trabalho de pares ou de grupo;
- utilizar activamente, de maneira frequente e rápida, a língua estudada;
- a capacidade de utilizar todos os materiais disponíveis para uma aprendizagem autónoma;
- a capacidade de organizar e de utilizar materiais para uma aprendizagem autodirigida;
- a capacidade para aprender eficazmente (dos pontos de vista linguístico e sociocultural) pela observação directa e pela participação nos eventos comunicativos, pelo desenvolvimento das capacidades perceptivas, analíticas e heurísticas;
- a consciência dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos enquanto aprendente;
- a capacidade para identificar necessidades e objectivos próprios;
- a capacidade para organizar estratégias e procedimentos próprios para atingir esses objectivos, de acordo com as suas próprias características e os seus próprios recursos.

5.1.4.4. As capacidades heurísticas

Estas incluem:

- a capacidade do aprendente para aceitar uma experiência nova (uma língua nova, novas gentes, novas maneiras de se comportar, etc.) e para mobilizar as suas competências (p. ex.: observando, interpretando aquilo que observa, analisando, inferindo, memorizando, etc.) numa situação de aprendizagem dada;
- a capacidade do aprendente para utilizar a língua-alvo de modo a encontrar, a compreender e, se necessário, a transmitir uma informação nova (nomeadamente utilizando as fontes de referência na língua-alvo);
- a capacidade para utilizar as novas tecnologias (p. ex.: procurando informação nas bases de dados, nos hipertextos, etc.).

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação aos aprendentes:

- *que capacidades de estudo são encorajados ou ajudados a usar e a desenvolver;*
- *que capacidades heurísticas são ajudados ou encorajados a usar e a desenvolver;*
- *que providências são tomadas para que eles se tornem cada vez mais independentes na sua aprendizagem e uso da língua.*

5.2. Competências comunicativas em língua

A fim de realizar as intenções comunicativas, os utilizadores/aprendentes mobilizam as capacidades gerais acima apresentadas e combinam-nas com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua. Neste sentido mais restrito, a competência comunicativa compreende as seguintes componentes:

- competências linguísticas;
- competências sociolinguísticas;
- competências pragmáticas.

5.2.1. As competências linguísticas

Não existe até ao momento nenhuma teoria linguística geral que seja objecto de uma aceitação generalizada. Os sistemas linguísticos são de uma enorme complexidade e a língua de uma sociedade alargada, diversificada e avançada nunca é completamente dominada por nenhum dos seus utilizadores. Nem isso seria possível, já

que as línguas se encontram sempre em constante evolução para responder às exigências do seu uso na comunicação. A maioria dos Estados-nação tentou definir uma norma, embora nunca o fazendo de modo muito pormenorizado. Para a sua apresentação, o modelo de descrição linguística em uso para o ensino é ainda o mesmo modelo usado para as línguas clássicas, mortas há muito tempo. Este modelo 'tradicional' foi, contudo, rejeitado há mais de 100 anos pela maioria dos linguistas profissionais, que defendiam que as línguas deveriam ser antes de mais descritas tal como são usadas e não como uma qualquer autoridade acha que elas deveriam ser; além disso, considerou-se que o modelo tradicional, tendo sido desenvolvido para línguas de um tipo particular, era inadequado para a descrição de sistemas linguísticos com uma organização muito diferente. Contudo, nenhuma das muitas propostas de modelos alternativos teve uma aceitação generalizada. Na verdade, foi negada a possibilidade de um modelo universal único de descrição para todas as línguas. Os trabalhos mais recentes sobre os universais linguísticos ainda não produziram resultados directamente utilizáveis na aprendizagem, no ensino e na avaliação das línguas. A maioria dos linguistas descritivos contenta-se em codificar a prática, relacionando a forma e o significado, utilizando uma terminologia que se afasta da prática tradicional apenas onde tal é necessário para tratar os fenómenos exteriores à gama de modelos de descrição tradicionais. É esta a abordagem que é adoptada na secção 5.2. Tenta identificar e classificar as componentes principais da competência linguística, definida como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar. O esquema seguinte pretende apenas apresentar como ferramentas de classificação alguns parâmetros e categorias que podem ser úteis para a descrição do conteúdo linguístico e como base de reflexão. Os profissionais que preferam utilizar um outro quadro de referência devem sentir-se livres para o fazer, tanto aqui como em qualquer outra parte. Devem, nesse caso, identificar a teoria, a tradição e a prática que adoptam. Distinguimos aqui:

- 5.2.1.1. Competência lexical;
- 5.2.1.2. Competência gramatical;
- 5.2.1.3. Competência semântica;
- 5.2.1.4. Competência fonológica;
- 5.2.1.5. Competência ortográfica;
- 5.2.1.6. Competência ortoépica.

A progressão na capacidade de um aprendente em usar os recursos linguísticos pode ser escalada e apresentada como se indica na página seguinte.

| | ÂMBITO LINGUÍSTICO GERAL |
|-----------|--|
| C2 | É capaz de explorar de forma exaustiva e fiável uma gama muito vasta de recursos linguísticos para formular os seus pensamentos com precisão, enfatizar, diferenciar questões e eliminar ambiguidades. Não mostra sinais de ter de reduzir aquilo que pretende dizer. |
| C1 | É capaz de seleccionar uma formulação apropriada a partir de um vasto repertório linguístico para se exprimir com clareza sem ter que restringir aquilo que quer dizer. |
| B2 | <p>É capaz de se exprimir com clareza e quase sem dar a impressão de ter de restringir aquilo que quer dizer.</p> <p>Tem um leque bastante largo de recursos linguísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer.</p> |
| B1 | <p>Tem um repertório linguístico suficientemente lato para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstractos ou culturais, tais como a música ou o cinema.</p> <p>Possui meios linguísticos suficientes para sobreviver; tem o vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunloquções sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidades, mas as limitações lexicais provocam repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação.</p> |
| A2 | <p>Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras.</p> <p>É capaz de produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas quotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação.</p> <p>É capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc.</p> <p>Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis; rupturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.</p> |
| A1 | Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta. |

5.2.1.1. A competência lexical

Consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais.

Os **elementos lexicais** incluem:

- a) *expressões fixas*, constituídas por várias palavras, usadas e aprendidas como conjuntos. As expressões fixas incluem:
- *expressões feitas*, que compreendem:
 - indicadores das funções linguísticas (ver Secção 5.2.3.2.), tais como as saudações: *Bom dia. Como está?*, etc.;
 - provérbios, etc. (ver Secção 5.2.2.3.);
 - os arcaísmos: *e tão asinha foi* (depressa); *ele está prestes a conseguir isso* (quase).
 - *expressões idiomáticas*, com frequência:
 - metáforas cristalizadas e semanticamente opacas, p. ex.: *Foi sol de pouca dura* (= não durou muito tempo); *Ele bateu a bota* (= morreu);
 - intensificadores. O seu uso apresenta muitas vezes restrições contextuais e estilísticas, p. ex. “*branco como a neve*” (puro) ou “*branco como a cal da parede*” (pálido).
 - *estruturas fixas*, aprendidas e usadas como todos não analisáveis, e nas quais são inseridas palavras ou expressões para formar frases com sentido, p. ex.: *Por favor, pode passar-me...?*; *Seria possível...?*
 - outras expressões fixas, tais como:
 - verbais, p. ex.: *sonhar com, chamar a si*;
 - locuções preposicionais, p. ex.: *em frente de, a respeito de*.
 - *combinatórias fixas*, constituídas por palavras que frequentemente se usam juntas, p. ex. *fazer/proferir um discurso/cometer um erro*.
- b) *palavras isoladas*. Uma palavra isolada pode ter vários significados (polissemia), p. ex.: *tanque*, reservatório para água ou outros líquidos; carro de assalto, blindado e armado. As palavras isoladas compreendem as palavras das classes abertas – nome, adjectivo, verbo, advérbio –, mas também podem incluir conjuntos lexicais fechados (p. ex.: dias da semana, meses do ano, pesos e medidas, etc.). É também possível constituir outros conjuntos lexicais com finalidades gramaticais e semânticas (ver pág. seguinte).

Os elementos gramaticais pertencem às classes fechadas de palavras, p. ex.: (em português):

- artigos (*um, o*, etc.);
- quantificadores (*alguns, todos, muitos*, etc.);
- demonstrativos (*este, esse, aquele*, etc.);
- pronomes pessoais (*eu, tu, ele, ela nós*, etc.);
- pronomes interrogativos e relativos (*que, como, onde, qual*, etc.);
- possessivos (*meu, teu, seu, o dele*, etc.);
- preposições (*a, de, por, em*, etc.);
- verbos auxiliares (*ter, ser, haver, fazer, modais*, etc.);
- conjunções (*mas, e, ou, quando, porque*, etc.);
- partículas (p. ex.: em alemão: *ja, wohl, aber, doch*, etc. – *pois, é que..., então, (eu) cá, (diz) lá*, etc.).

Existem escalas ilustrativas para a amplitude de conhecimento vocabular e para a capacidade de controlar esse mesmo conhecimento.

| | AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO |
|-----------|--|
| C2 | Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado. |
| C1 | Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunlocações; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos. |
| B2 | Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos. É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunlocações. |
| B1 | Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunlocações sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade. |
| A2 | Tem vocabulário suficiente para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares. Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência. |
| A1 | Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas. |

| | DOMÍNIO DO VOCABULÁRIO |
|-----------|---|
| C2 | Utilização sempre correcta e apropriada do vocabulário. |
| C1 | Pequenas falhas ocasionais, mas sem erros vocabulares significativos. |
| B2 | A correcção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorrecta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação. |
| B1 | Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares. |
| A2 | É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas. |
| A1 | Não há descritor disponível. |

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendiz:

- que elementos lexicais (expressões fixas e palavras isoladas) terá ele necessidade de reconhecer ou de utilizar/deverá estar linguisticamente preparado para o fazer;*
- como são seleccionados e ordenados esses elementos.*

5.2.1.2. A competência gramatical

A competência gramatical pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar.

Formalmente, a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases). A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução). Neste sentido, a gramática de qualquer língua é muitíssimo complexa e, até agora, tem sido muito difícil o seu tratamento definitivo e exaustivo. Existe um certo número de teorias e de modelos concorrentes sobre a organização de palavras em frases. Não é função do QECR julgá-los e promover o uso de um deles em particular. Compete-lhe, sim, encorajar os utilizadores a justificar a sua escolha e as consequências que daí advêm para a sua prática. Neste documento, pretende-se apenas identificar alguns parâmetros e algumas categorias largamente utilizadas na descrição gramatical.

A descrição da organização gramatical envolve a especificação de:

| | |
|--|---|
| <i>elementos</i> , p. ex.: | morfes morfemas, raízes, afixos (prefixos, sufixos e infixos) palavras |
| <i>categorias</i> , p. ex.: | número, caso, género concreto/abstracto/contável/não-contável (mas-sivo) (in)transitivo/voz activa/passiva tempo passado/presente/futuro aspecto (im)perfectivo/progressivo |
| <i>classes</i> , p. ex.: | conjugações declinações classes abertas: nomes, verbos, adjectivos, advérbios classes fechadas (elementos gramaticais – ver secção 5.2.1.1.) |
| <i>estruturas</i> , p. ex.: | palavras complexas e compostas sintagmas: (sintagma nominal, sintagma verbal, etc.) orações: (principal ou subordinante/subordinada, coordenada) frases: (simples, complexas) |
| <i>processos (descritivos)</i> , p. ex.: | nominalização afixação supletivismo gradação transposição transformação |
| <i>relações</i> , p. ex.: | regência concordância valência |

Uma escala ilustrativa da correcção gramatical é apresentada abaixo. Esta escala deverá ser vista em função da escala sobre o âmbito gramatical, que é apresentado no início desta secção. Não se considera que seja possível produzir uma escala de progressão para a estrutura gramatical que seja susceptível de ser aplicada a todas as línguas.

| | CORRECÇÃO GRAMATICAL |
|-----------|---|
| C2 | Mantém, de forma constante, um controlo gramatical de estruturas linguísticas complexas, mesmo quando a sua atenção se centra noutros aspectos (p. ex.: no planeamento, na observação das reacções dos outros). |
| C1 | Mantém um nível elevado de correcção gramatical de forma constante; os erros são raros e difíceis de identificar. |
| B2 | Bom controlo gramatical; podem ainda ocorrer 'lapsos' ocasionais ou erros não sistemáticos e pequenos erros na estrutura da frase, mas são raros e podem muitas vezes ser corrigidos retrospectivamente. |
| | Mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que possam causar incompreensões. |
| B1 | Comunica, com razoável correcção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controlo, apesar das influências óbvias da língua materna. Podem ocorrer erros, mas aquilo que ele está a tentar exprimir é claro. |
| | Usa, com uma correcção razoável, um repertório de 'rotinas' e de expressões frequentemente utilizadas e associadas a situações mais previsíveis. |
| A2 | Usa, com correcção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática – p. ex.: tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro. |
| A1 | Mostra apenas um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado. |

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar:

- qual a teoria gramatical que está na base do seu trabalho;
- que elementos gramaticais, categorias, classes, estruturas, processos e relações devem os aprendentes estar preparados para manipular/lhes será exigido que manipulem.

Faz-se habitualmente a distinção entre morfologia e sintaxe.

A **morfologia** trata da estrutura interna das palavras. As palavras podem ser analisadas em morfemas, classificados em:

- raízes ou radicais;
- afixos (prefixos, sufixos, infixos), incluindo:
 - afixos derivacionais (p. ex.: *re-*, *des-*, *-mente*);
 - afixos flexionais (p. ex.: *-am*, *-o-*, *-inho*).

A formação de palavras:

As palavras podem ser classificadas em:

- palavras simples [contendo apenas uma raiz (com significado lexical), p. ex.: *seis, aluno, café, belo*];
- palavras complexas (raiz + afixos, por ex.: *cafezinho, ironizar*);
- palavras compostas (contendo mais de uma raiz, p. ex.: *anglo-saxónico; guarda-chuva; amor-perfeito*).

A morfologia trata, ainda, de outros modos de modificar a forma das palavras, p. ex.:

- as alternâncias vocálicas (p. ex.: *fuijo, foges*);
- modificações consonânticas (p. ex.: *perdes, perço*);
- formas irregulares (*faço, fiz*);
- supletivismo (*vou, ia, fui*);
- formas invariáveis (*lápiz, cais, alferes*).

A **morfologia** trata da variação dos morfemas determinada pelo contexto fonético (p. ex.: *dão-no, fá-lo*) e das variações fonéticas determinadas pelo contexto morfológico (p. ex.: *cafezinho/cafinho/carrinho; cordialidade/solidariedade*).

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *que elementos morfológicos e que processos terá ele necessidade de manipular/estará preparado para manipular/lhe será exigido que manipule.*

A **sintaxe** trata da organização das palavras em frases, em função das categorias, dos elementos, das classes, das estruturas, dos processos e das relações envolvidas, muitas vezes apresentadas sob a forma de um conjunto de regras. A sintaxe da língua utilizada por um falante nativo adulto é extremamente complexa e largamente inconsciente. A capacidade de construir frases para produzir significado constitui um aspecto central da competência comunicativa.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *que elementos gramaticais, categorias, classes, estruturas, processos e relações terá ele necessidade de manipular/estará preparado para manipular/lhe será exigido que manipule.*

5.2.1.3. A competência semântica

Trata da consciência e do controlo que o aprendiz possui sobre a organização do significado.

A *semântica lexical* trata das questões de significado das palavras, p. ex.:

- relação da palavra com o contexto geral:
 - referência;
 - conotação;
 - marcadores de noções específicas de carácter geral;
- relações interlexicais, tais como:
 - sinonímia/antonímia;
 - hiperonímia e hiponímia;
 - combinatórias;
 - holonímia e meronímia (relações de parte e todo);
 - análise componencial;
 - equivalência em tradução.

A *semântica gramatical* trata do significado de elementos, categorias, estruturas e processos gramaticais (ver secção 5.2.1.2.).

A *semântica pragmática* trata de relações lógicas, tais como a implicação, a implicação estrita, a pressuposição, etc.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação aos aprendentes:

– quais os tipos de relações semânticas para a construção/demonstração para os quais deverão estar preparados/que tipos de relações semânticas lhes será exigido que construam/demonstrem.

As questões de significado são, evidentemente, centrais na comunicação e são tratadas em diversos momentos neste QECR (ver, em particular, a secção 5.1.1.1.).

A competência linguística é aqui tratada no sentido formal. Do ponto de vista da linguística teórica e descritiva, a língua é um sistema altamente complexo. Quando, como aqui, se faz uma tentativa para separar as várias componentes da competência comunicativa, o conhecimento (em boa parte inconsciente) da estrutura formal – e a capacidade para lidar com ela – é, legitimamente, identificável como uma dessas componentes. Se tal análise formal, ou parte dela, deve, sequer, integrar a aprendizagem ou o ensino da língua é outro assunto. A abordagem

funcional-nocional adoptada nas publicações *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* e *Vantage Level* do Conselho da Europa oferece uma alternativa ao tratamento da competência linguística que é feito na secção 5.2.1.3. Em vez de partir das formas linguísticas e dos seus significados, parte de uma classificação sistemática das funções e das noções comunicativas, divididas em gerais e específicas, e só depois se ocupa das formas lexicais e gramaticais que as exprimem. Estas abordagens são modos complementares de lidar com a “dupla articulação” da linguagem. As línguas são baseadas numa organização de forma e numa organização de significado. Estes dois tipos de organização dividem-se de modo muito arbitrário. Uma descrição baseada na organização das formas de expressão é redutora do significado e uma descrição baseada na organização do significado é redutora da forma. A escolha do utilizador dependerá da finalidade da descrição. O êxito da abordagem do *Threshold Level* mostra que muitos agentes de ensino consideram preferível partir do significado para a forma do que seguir a prática tradicional de organizar a progressão em termos meramente formais. Por outro lado, alguns poderão preferir utilizar a “gramática comunicativa” como se fez, por exemplo, em *Un Niveau seuil*. É claro que o aprendente da língua terá sempre que adquirir tanto as formas como os significados.

5.2.1.4. A competência fonológica

Envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e de produção de:

- as unidades fonológicas (*fonemas*) da língua e a sua realização em contextos específicos (*alofones*);
- os traços fonéticos que distinguem os fonemas (*traços distintivos*, p. ex.: o vozeamento, o arredondamento, a nasalidade, a oclusão);
- a composição fonética das palavras (*estrutura silábica*, sequência de fonemas, acento de palavra, tons);
- a fonética da frase (*prosódia*):
 - acento de frase e ritmo;
 - entoação;
- redução fonética:
 - redução vocálica;
 - formas fracas e fortes;
 - assimilação;
- elisão.

| | DOMÍNIO FONOLÓGICO |
|-----------|--|
| C2 | Como C1. |
| C1 | É capaz de diversificar a entoação e colocar correctamente o acento da frase de forma a exprimir subtilezas de significado. |
| B2 | Adquiriu uma pronúncia e uma entoação claras e naturais. |
| B1 | A pronúncia é claramente inteligível mesmo se, por vezes, se nota um sotaque estrangeiro ou ocorrem erros de pronúncia. |
| A2 | A pronúncia é, de um modo geral, suficientemente clara para ser entendida, apesar do sotaque estrangeiro evidente, mas os parceiros na conversação necessitarão de pedir, de em vez em quando, repetições. |
| A1 | A pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e expressões aprendidas pode ser entendida com algum esforço por falantes nativos habituados a lidar com falantes do seu grupo linguístico. |

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- que capacidades fonológicas novas lhe são exigidas;*
- que importância relativa têm os sons e a prosódia;*
- se a precisão fonética e a fluência são um objectivo imediato da aprendizagem, ou se serão desenvolvidas como um objectivo de longo prazo.*

5.2.1.5. A competência ortográfica

Envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos. Os sistemas de escrita de todas as línguas europeias são baseados no princípio alfabético, embora haja outros que seguem um princípio ideográfico (logográfico) (p. ex.: o chinês), ou um princípio consonântico (p. ex.: o árabe). Para os sistemas alfabéticos, os aprendentes deverão saber e ser capazes de perceber e de produzir:

- a forma das letras impressas e cursivas, tanto em maiúsculas como em minúsculas;
- a ortografia correcta das palavras, incluindo formas contraídas correntes;
- sinais de pontuação e os seus usos convencionais;
- convenções tipográficas e variedades de tipos (tamanho, estilo);
- sinais logográficos de uso corrente (p. ex.: @, &, \$, €, etc.).

5.2.1.6. A competência ortoépica

Do mesmo modo, é exigido aos utilizadores que leiam em voz alta um texto preparado, ou que utilizem no discurso palavras encontradas pela primeira vez na sua forma escrita. Deverão assim, ser capazes de pronunciar correctamente essa forma. Isto poderá envolver:

- o conhecimento das convenções ortográficas;
- a capacidade para consultar um dicionário e o conhecimento das convenções aí utilizadas para a representação da pronúncia;
- o conhecimento das implicações das formas escritas, especialmente dos sinais de pontuação, para o ritmo e a entoação;
- a capacidade para resolver ambiguidades (homónimos, ambiguidades sintácticas, etc.), em função do contexto.

| | DOMÍNIO ORTOGRÁFICO |
|-----------|--|
| C2 | A sua escrita não apresenta erros ortográficos. |
| C1 | A disposição do texto, os parágrafos e a pontuação são lógicos e úteis. A ortografia é correcta, apesar ser possível encontrar alguns lapsos. |
| B2 | É capaz de produzir uma escrita clara, inteligível e em sequência que obedeça a uma disposição e organização de parágrafos convencional. A ortografia e a pontuação são razoavelmente precisas, mas podem revelar influência da língua materna. |
| B1 | É capaz de produzir uma escrita corrente que é, de modo geral, inteligível. A ortografia, a pontuação e a disposição do texto são suficientemente precisas para serem seguidas a maior parte do tempo. |
| A2 | É capaz de copiar frases curtas acerca de assuntos quotidianos – p. ex.: orientações para chegar a algum lado. É capaz de escrever com correcção fonética razoável (mas não necessariamente seguindo as convenções ortográficas) palavras pequenas que pertençam ao seu vocabulário oral. |
| A1 | É capaz de copiar palavras e pequenas expressões que lhe são familiares, p. ex.: sinais simples ou instruções, nomes de objectos do dia-a-dia, nomes de lojas e expressões utilizadas regularmente. É capaz de soletrar a sua morada, nacionalidade e outras informações pessoais deste género. |

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação aos aprendentes:

– as necessidades ortográficas e ortoépicas em relação à sua utilização das variedades escritas e faladas da língua, e a sua necessidade de converter texto falado em texto escrito e vice-versa.

5.2.2. A competência sociolinguística

A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua. Como já foi sublinhado para a competência sociocultural, uma vez que a língua é um fenómeno sociocultural, muito do que é apresentado no QECR, especialmente no que diz respeito ao sociocultural, é relevante para a competência sociolinguística. Os assuntos aqui tratados são os que se relacionam especificamente com o uso da língua e não são tratados noutra parte: os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques.

5.2.2.1. Os marcadores linguísticos de relações sociais

São evidentemente diferentes segundo as línguas e as culturas, dependendo de factores como: a) o estatuto relativo dos interlocutores, b) a proximidade da relação, c) o registo do discurso, etc. Os exemplos abaixo fornecidos para o português não são universalmente aplicáveis e podem ter equivalentes noutras línguas ou não:

- uso e escolha de formas de saudação:
 - à chegada, p. ex.: *Olá!, Bom Dia!*;
 - apresentações, p. ex.: *Como está?, Muito prazer...;*
 - despedidas, p. ex.: *Adeus!, Até já!, Até logo!, (Então) Bom Dia!*;
- uso e escolha de formas de tratamento:
 - oficial, p. ex.: *Vossa Eminência, Vossa Excelência* (+ *Senhor(a)* + nome de função);
 - formal, p. ex.: *O senhor, a senhora, a menina* (+ forma verbal da 3ª pessoa do singular); *(o) Senhor* (+ nome de família – por vezes nome próprio + 3ª pessoa do singular), *(a) Senhora/Dona/Senhora Dona* (+ nome próprio – por vezes + nome de família – + 3ª pessoa do singular); *o Senhor, a Senhora* – por vezes opcionais – + título académico – *Dr./Dr.ª, Arq.º/Arq.ª, Eng.º/Eng.ª, Professor(a)* + nome próprio + nome de família; por vezes, para homens, só nome próprio, para mulheres raramente só nome de família + 3ª pessoa do singular; *o/a Senhor/Senhora* + nome de profissão ou de função – + 3ª pessoa do singular: *o Senhor deseja...; a (Senhora) Dona Teresa quer...; a (Sr.ª) Dr.ª Ana (Almeida) gostaria...; o/a Senhor(a) jornalista faria o favor...;*
 - informal, p. ex.: nome próprio (homens e mulheres) ou nome de família (homens, mulheres nas Forças Armadas, p. ex.) + 3ª pessoa do singular; *você; amigo, tu: o Paulo (você/o Silva) está a dizer-me que ...; Joana, (tu) dizes que ...;*
 - familiar, p. ex.: *querido(a), pá* (popular), *tu, amigo(a)* (por vezes irónico), etc.;
 - autoritário, p. ex.: *tu/você*, por vezes + nome próprio ou de família: *Tu aí!, Ferreira!*;
 - insultuoso, p. ex.: *seu/sua* + nome ofensivo; *seu parvo* (por vezes, afectivo);

- convenções para a tomada de palavra;
- uso e escolha de exclamações (*Meu Deus!*, *Valha-me Nossa Senhora!*, *Raios partam isto!*, *Porra para isto!*).

5.2.2.2. As regras de delicadeza

As regras de delicadeza fornecem uma das razões mais importantes para um afastamento da simples aplicação do ‘princípio de cooperação’ (ver Secção 5.2.3.1.). Elas variam de cultura para cultura e são uma causa frequente de mal-entendidos interétnicos, especialmente quando algumas expressões de delicadeza são interpretadas literalmente.

1. delicadeza positiva, p. ex.:

- mostrar interesse pelo bem-estar de alguém;
- partilhar experiências, preocupações, ‘conversas sobre problemas’;
- exprimir admiração, afecto, gratidão;
- oferecer prendas, prometer favores, hospitalidade;

2. delicadeza negativa, p. ex.:

- evitar comportamentos de poder ameaçador (dogmatismos, ordens directas, etc.);
- lamentar ou pedir desculpa por comportamentos de poder ameaçador (correções, contradições, proibições, etc.);
- utilizar formas de suavizar o discurso, etc. (*penso que...*);

3. utilização apropriada de obrigado(a), por favor, desculpe, com licença, etc.;

4. falta de educação (transgressão deliberada de regras de delicadeza), p. ex.:

- brusquidão, franqueza excessiva;
- expressão de desprezo, de desinteresse;
- reclamação e reprimenda;
- cólera evidente, impaciência;
- afirmação de superioridade.

5.2.2.3. As expressões de sabedoria popular

Estas fórmulas fixas, que exprimem e reforçam as atitudes correntes, contribuem significativamente para a cultura popular. São usadas frequentemente ou talvez referidas ou manipuladas com mais frequência pelos cabeçalhos dos jornais, por exemplo. O conhecimento acumulado de sabedoria popular expresso na língua, considerado como um conhecimento generalizado, é uma componente significativa do aspecto linguístico da competência sociocultural.

- provérbios, p. ex.: *Mais vale um pássaro na mão que dois a voar*;
- expressões idiomáticas, p. ex.: *levar uma tampa; pôr as barbas de molho; estar pelo beicinho*;
- expressões familiares, p. ex.: *Daqui até lá, não me doa (a mim) a cabeça; vou ali e já venho*;
- expressões de:
 - crenças, como ditos sobre o tempo, p. ex.: *Em Abril, águas mil*;
 - atitudes, como lugares-comuns, p. ex.: *Cada um é como é*;
 - valores, p. ex.: *Cesteiro que faz um cesto faz um cento; Homem pequenino, ou velhaco ou dançarino*;

Os *graffiti*, os *slogans* nas *T-shirts* e na TV, as frases em cartazes afixados em locais de trabalho têm, hoje em dia, frequentemente, essa função.

5.2.2.4. As diferenças de registo

A palavra 'registo' refere-se às diferenças sistemáticas entre variedades linguísticas utilizadas em contextos diferentes. Está associada a um conceito vasto que engloba aquilo que é aqui tratado sob a designação de 'tarefas' (secção 4.3.), 'tipos de texto' (4.6.4.) e 'macrofunções' (5.2.3.2.) Nesta secção, tratamos das diferenças entre níveis de formalidade:

- oficial, p. ex.: *Está aberta a sessão. Tem a palavra Sua Excelência o senhor Presidente*
- formal, p. ex.: *Podemos retomar a ordem dos trabalhos, por favor?*
- neutral, p. ex.: *Podemos começar?*
- informal, p. ex.: *Bom, que tal começarmos?*
- familiar, p. ex.: *Vamos lá a começar!*
- íntimo, p. ex.: *Querido, vamos?*

Nas primeiras fases da aprendizagem (digamos, até ao nível B1), é adequada a utilização de um registo neutro, a não ser que haja fortes razões em contrário. Este é o registo que utilizarão, provavelmente, os falantes nativos quando falam com estrangeiros e que geralmente esperam que estes utilizem. A familiaridade com registos mais formais ou mais familiares virá com o tempo, talvez através da leitura de diferentes tipos de texto, especialmente romances, apenas como uma competência de recepção. Deverá existir algum cuidado no uso dos registos mais formais ou mais familiares, uma vez que a sua utilização inadequada pode levar a más interpretações e ao ridículo.

5.2.2.5. *Os dialectos e os sotaques*

A competência sociolinguística inclui também a capacidade de reconhecer marcadores linguísticos de, por exemplo:

- classe social;
- origem regional;
- origem nacional;
- grupo étnico;
- grupo profissional.

Esses marcadores incluem:

- o léxico, p. ex.: madeirense – *semilha* por *batata*;
- a gramática, p. ex.: português do Brasil – *Eu lhe vi* por *eu vi-o*;
- a fonologia, p. ex.: em Lisboa – *espâlho* por *espelho*;
- características vocais (ritmo, volume, etc.);
- paralinguística;
- linguagem corporal.

Nenhuma comunidade linguística europeia é inteiramente homogénea. As diferentes regiões têm peculiaridades linguísticas e culturais. Estas são normalmente mais marcadas naqueles que vivem apenas nas suas comunidades e estão naturalmente associadas à classe social, à profissão e ao nível de educação. O reconhecimento de tais traços dialectais fornece, deste modo, pistas significativas quanto às características do interlocutor. Os estereótipos desempenham um papel importante neste processo, mas podem ser reduzidos pelo desenvolvimento de capacidades interculturais (ver secção 5.1.2.2.). Os aprendentes terão, com o tempo, contacto com falantes de diferentes proveniências. Antes de adoptarem eles próprios formas dialectais, devem estar conscientes das suas conotações sociais e da necessidade de coerência e de consistência nessa adopção.

O escalamento de níveis para aspectos da competência sociolinguística provou ser problemático (ver Apêndice B). Os níveis escalados com êxito são apresentados na escala exemplificativa que se segue. Como pode verificar-se, a base da escala diz respeito apenas aos marcadores de relações sociais e às regras de delicadeza. A partir do nível B2, considera-se que os utilizadores são capazes de se exprimir adequadamente numa linguagem que é sociolinguisticamente apropriada às situações e aos interlocutores e que começam a adquirir a capacidade de enfrentar a variação do discurso, além de possuírem, em elevado grau, domínio do registo e das expressões.

| | ADEQUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA |
|-----------|--|
| C2 | <p>Possui um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos com consciência dos níveis conotativos do significado.</p> <p>Conhece bem as implicações sociolinguísticas e socioculturais da linguagem utilizada pelos falantes nativos e é capaz de reagir de acordo com esse conhecimento.</p> <p>É capaz de desempenhar o papel de mediador entre locutores da língua-alvo e da sua comunidade de origem, considerando as diferenças socioculturais e sociolinguísticas.</p> |
| C1 | <p>É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registo; poderá, todavia, necessitar de confirmar pormenores esporádicos, especialmente se o sotaque não lhe for familiar.</p> <p>É capaz de seguir filmes nos quais surja uma quantidade considerável de calão e de usos idiomáticos.</p> <p>É capaz de utilizar a língua flexivelmente e com eficácia para fins sociais, incluindo os usos afectivos, os humorísticos e as subtilidades.</p> |
| B2 | <p>É capaz de se exprimir com confiança, com clareza e educadamente num registo formal ou informal, adequado à situação e ao(s) seu(s) interlocutor(es).</p> <p>Com algum esforço, é capaz de manter e de contribuir para uma discussão em grupo, mesmo quando o discurso é rápido e coloquial.</p> <p>É capaz de manter relações com falantes nativos sem que, inadvertidamente, os divirta, irrite ou obrigue a comportarem-se de forma diferente do que fariam com um falante nativo.</p> <p>É capaz de se exprimir adequadamente nas várias situações e evitar erros graves de formulação.</p> |
| B1 | <p>É capaz de se exprimir e de reagir a um vasto leque de funções linguísticas, utilizando as expressões mais comuns num registo neutro.</p> <p>Está consciente das regras de delicadeza mais importantes e actua com correcção.</p> <p>Procura sinais e está, portanto, consciente das diferenças mais significativas entre costumes, usos, valores, atitudes e crenças da comunidade da língua-alvo e os da sua própria comunidade.</p> |
| A2 | <p>É capaz de se exprimir e de reagir a funções elementares da língua, tais como as trocas de informações e os pedidos, de exprimir opiniões e atitudes, de forma simples.</p> <p>É capaz de fazer contactos sociais de forma simples mas eficaz, utilizando as expressões comuns mais simples e seguindo rotinas elementares.</p> <p>É capaz de fazer contactos sociais muito breves, utilizando fórmulas de delicadeza do quotidiano para se dirigir a alguém e cumprimentá-lo.</p> <p>É capaz de fazer e de responder a convites, aceitar ou escusar-se, etc.</p> |
| A1 | <p>É capaz de estabelecer contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações e despedidas; apresentações, dizer <i>por favor</i>, <i>obrigado(a)</i>, <i>desculpe(a)</i>, etc.</p> |

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *o âmbito das formas de tratamento e de saudação e das exclamações que necessitará de/para os quais deverá estar preparado para/lhe será exigido que: a) reconhecer/reconheça, b) avaliar/avaliar sociologicamente, c) utilizar/utilize ele próprio;*
- *as regras de delicadeza que necessitará de/deverá estar preparado para/lhe será exigido que: a) reconhecer/reconheça e compreender/compreenda, b) utilizar/utilize ele próprio;*
- *as formas de má educação que necessitará de/deverá estar preparado para/lhe será exigido que: a) reconhecer/reconheça e compreender/compreenda, b) utilizar/utilize ele próprio e saber/saiba em que situação o faz;*
- *os provérbios, lugares comuns e expressões populares que necessitará de/deverá estar preparado para/lhe será exigido que: a) reconhecer/reconheça e compreender/compreenda, b) utilizar/utilize ele próprio;*
- *os registos que necessitará de/deverá estar preparado para/lhe será exigido que: a) reconhecer/reconheça, b) utilizar/utilize;*
- *os grupos sociais na comunidade-alvo e, talvez, na comunidade internacional necessitará de reconhecer pelo uso da língua/deverá estar preparado para reconhecer pelo uso da língua/lhe será exigido que reconheça pelo uso da língua.*

5.2.3. As competências pragmáticas

As competências pragmáticas dizem respeito ao conhecimento do utilizador/aprendente dos princípios de acordo com os quais as mensagens são:

- a) organizadas, estruturadas e adaptadas (“competência discursiva”);
- b) utilizadas para a realização de funções comunicativas (“competência funcional”);
- c) sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transaccionais (“competência de concepção”).

5.2.3.1. A **competência discursiva** é a capacidade que o utilizador possui para organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes. Inclui o conhecimento e a capacidade para dominar a organização de frases em termos de:

- tópico/foco;
- informação dada/informação nova;
- sequência natural: p. ex.: temporal:
Ele caiu e eu atingi-o, por oposição a *Eu atingi-o e ele caiu*;
- causa/efeito: p. ex.: *os preços sobem – as pessoas querem salários mais altos*;
- capacidade para estruturar e gerir o discurso em termos de:
organização temática;
coesão e coerência;

ordenação lógica;
estilo e registo;
eficácia retórica;

- **“princípio de cooperação”** (Grice 1975): “dê a sua contribuição à medida que lhe for sendo pedida, no nível em que ocorre, pela finalidade ou sentido da troca conversacional em que está envolvido, observando as seguintes máximas:
 - qualidade (tente que a sua contribuição seja verdadeira);
 - quantidade (torne a sua contribuição tão informativa quanto necessário, mas não mais que isso);
 - relevância (não diga o que não for relevante);
 - modo (seja breve e organizado, evite a falta de clareza e a ambiguidade).”

Partir destes critérios para uma comunicação directa e eficaz deveria constituir um propósito específico e não o resultado da incapacidade de os respeitar.

Arquitectura do texto. o conhecimento das convenções de organização de um texto numa dada comunidade, por exemplo:

- o modo como a informação é estruturada na realização de várias macro-funções (descrição, narração, exposição);
- o modo como são contados pequenos episódios, histórias, anedotas, etc.;
- o modo como é construída uma argumentação (num debate, no tribunal, etc.);
- o modo como os textos escritos (composições, cartas formais, etc.) são dispostos na página, são organizados em parágrafos e são sequenciados.

Grande parte da educação na língua materna é dedicada à construção das competências discursivas da criança. Ao aprender uma língua estrangeira, é provável que o aprendiz comece com pequenas intervenções, normalmente com a extensão de uma única frase. Em níveis de proficiência mais altos, o desenvolvimento da competência discursiva, cujas componentes são indicadas nesta secção, assume uma importância cada vez maior.

As escalas seguintes ilustram alguns aspectos da competência discursiva:

- flexibilidade em relação às circunstâncias;
- tomada de palavra (também apresentada como estratégias de interacção);
- desenvolvimento temático;
- coerência e coesão.

| | FLEXIBILIDADE |
|-----------|---|
| C2 | Revela grande flexibilidade na reformulação de ideias em diferentes formas linguísticas, de modo a destacar ideias, a estabelecer diferenças de acordo com a situação, interlocutor, etc., e a eliminar ambiguidades. |
| C1 | Como B2+. |
| B2 | É capaz de adaptar o que está a dizer e o modo de o dizer à situação e ao receptor e adoptar um nível de formalidade adequado às circunstâncias. |
| | É capaz de se adaptar às mudanças de sentido, de estilo e de destaque dado aos assuntos que normalmente ocorrem numa conversa. É capaz de variar a formulação do que quer dizer. |
| B1 | É capaz de adaptar a sua expressão para lidar com situações menos rotineiras e até difíceis. |
| | É capaz de explorar com flexibilidade uma ampla faixa de linguagem simples para exprimir muito do que quer. |
| A2 | É capaz de adaptar expressões simples, bem memorizadas, a circunstâncias específicas, por meio de uma substituição lexical limitada. |
| | É capaz de aumentar frases que aprendeu através da recombinação simples dos seus elementos. |
| A1 | Não há descritor disponível. |

| | TOMADA DE PALAVRA |
|-----------|--|
| C2 | Como C1. |
| C1 | É capaz de escolher uma expressão adequada de um conjunto disponível de funções discursivas para introduzir as suas observações, de forma a conseguir a atenção do auditório ou para ganhar tempo e manter essa atenção enquanto pensa. |
| B2 | É capaz de intervir com propriedade numa discussão, explorando com esse fim uma linguagem adequada. É capaz, com eficácia, de iniciar, manter e concluir um discurso de forma adequada, respeitando as tomadas de vez. É capaz de iniciar um discurso, falar na sua vez e terminar a conversa quando necessita, embora nem sempre o faça de forma elegante. É capaz de utilizar expressões feitas (p. ex.: <i>É difícil responder a essa questão</i> , para ganhar tempo e manter a vez enquanto formula o que diz. |
| B1 | É capaz de intervir numa discussão sobre um tópico que lhe é familiar, utilizando uma expressão adequada para obter a atenção dos interlocutores. É capaz de iniciar, manter e concluir conversas em presença simples acerca de assuntos que lhe são familiares ou do seu interesse pessoal. |
| A2 | É capaz de utilizar técnicas simples para iniciar, manter ou terminar uma conversa curta. É capaz de iniciar, manter e terminar simples conversas em presença. É capaz de pedir que lhe dêem atenção. |
| A1 | Não há descritor disponível. |

| | DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO |
|-----------|--|
| C2 | Como C1. |
| C1 | É capaz de fazer descrições e narrativas elaboradas, incluir subtemas, desenvolvendo questões específicas e concluir de forma adequada. |
| B2 | É capaz de desenvolver com clareza uma descrição ou uma narrativa, elaborando os seus argumentos com pormenores relevantes e exemplos. |
| B1 | É capaz, de forma razoavelmente fluente, de relacionar os elementos de uma descrição ou de uma narrativa simples numa sequência linear de informações. |
| A2 | É capaz de contar uma história ou de descrever algo como uma simples lista de informações. |
| A1 | Não há descritor disponível. |

| | COERÊNCIA E COESÃO |
|-----------|---|
| C2 | É capaz de criar um texto coeso utilizando toda uma variedade de padrões organizacionais adequados e um amplo leque de mecanismos de coesão. |
| C1 | É capaz de produzir um discurso claro, fluido e bem estruturado, que revela um domínio de padrões organizacionais, de conectores e de mecanismos de coesão. |
| B2 | É capaz de utilizar, de forma eficaz, uma variedade de palavras de ligação para marcar claramente a relação entre as ideias. |
| | É capaz de utilizar um número limitado de mecanismos de coesão para ligar os enunciados num discurso claro e coerente, embora numa intervenção longa possa haver alguns 'saltos'. |
| B1 | É capaz de ligar uma série de elementos curtos, distintos e simples e construir uma sequência linear de informações. |
| A2 | É capaz de utilizar os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples e contar uma história ou descrever algo como uma lista simples de informações. |
| | É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples, como <i>e</i> , <i>mas</i> e <i>porque</i> . |
| A1 | Não há descritor disponível. |

5.2.3.2. A competência funcional

Esta componente diz respeito ao uso do discurso falado e aos textos escritos na comunicação para fins funcionais específicos (ver secção 4.2.). A competência conversacional não é apenas uma questão de saber quais as formas linguísticas que exprimem funções específicas (microfunções). Os interlocutores estão envolvidos numa interacção na qual cada iniciativa conduz a uma resposta que permite que ela prossiga, de acordo com a sua finalidade, através de uma sucessão de etapas que vão desde a abertura da conversa até à sua conclusão. Os falantes competentes compreendem o processo e são capazes de o realizar. Uma macrofunção caracteriza-se pela sua estrutura interaccional. As situações mais complexas podem ter uma estrutura interna que envolva sequências de macrofunções, as quais, em muitos casos, estão ordenadas de acordo com padrões formais ou informais de interacção social (esquemas).

1. As *microfunções* são categorias para o uso funcional de enunciados únicos (normalmente curtos), geralmente como intervenções numa interacção. As microfunções estão classificadas com algum pormenor (mas não exaustivamente) no *Threshold Level 1990*, capítulo 5:

1.1. dar e pedir informações factuais:

- identificar
- relatar
- corrigir
- pedir/perguntar
- responder

1.2. exprimir e descobrir atitudes:

- factual (acordo/desacordo)
- conhecimento (conhecimento/ignorância, lembrança/esquecimento, probabilidade/certeza)
- modalidade (obrigação, necessidade, capacidade, permissão)
- volição (vontades, desejos, intenções, preferências)
- emoções (agrado/desagrado, gostos/antipatias, satisfação, interesse, surpresa, esperança, decepção, medo, preocupação, gratidão)
- moral (desculpas, aprovação, lamento, compaixão)

1.3. persuadir:

- sugestões, pedidos, avisos, conselhos, encorajamento, pedidos de ajuda, convites, ofertas

1.4. estabelecer relações sociais:

- chamar a atenção, dirigir-se às pessoas, saudar, apresentar, brindar

1.5. estruturar o discurso:

- (28 microfunções, abertura, tomada de palavra, conclusão, etc.)

1.6. remediar a comunicação:

- (16 microfunções)

2. As *macrofunções* são categorias para o uso funcional do discurso falado ou do texto escrito que consistem numa sequência (por vezes longa) de frases, p. ex.:

- descrição
- narração
- comentário
- exposição
- exegese

- explicação
- demonstração
- instrução
- argumentação
- persuasão
- etc.

3. *Esquemas interaccionais*

A competência funcional inclui também o conhecimento e a capacidade para usar esquemas (padrões de acção social) que subjazem à comunicação, tais como os padrões de trocas verbais. As actividades comunicativas interactivas apresentadas em 4.4.3. implicam sequências estruturadas de acções efectuadas à vez pelas partes envolvidas. Na sua forma mais simples, formam pares como:

| | |
|-------------------------|------------------|
| pergunta: | resposta |
| afirmação: | acordo/desacordo |
| pedido/oferta/desculpa: | aceitação/recusa |
| saudação/brinde: | reacção |

As interacções triplas, nas quais o primeiro locutor reage ou responde à resposta do interlocutor, são bastante comuns. As interacções entre pares e as interacções triplas fazem normalmente parte de transacções e de interacções mais longas. Por exemplo, em transacções de cooperação mais complexas, orientadas para um fim, a língua é usada, segundo as necessidades, para:

- formar o grupo de trabalho e estabelecer relações entre participantes;
- estabelecer um conhecimento comum dos aspectos mais relevantes da situação presente e chegar a uma leitura comum;
- identificar o que poderá e deverá ser mudado;
- estabelecer um consenso acerca dos fins a atingir e das acções necessárias para os alcançar;
- chegar a um acordo para a distribuição de papéis;
- gerir os aspectos práticos das acções a realizar, p. ex.:
 - identificar e lidar com problemas que surgem;
 - coordenar e gerir as intervenções;
 - encorajar-se mutuamente;
 - reconhecer resultados atingidos em objectivos secundários;
- reconhecer os resultados finais da tarefa;
- avaliar a transacção;
- completar e terminar a transacção.

O processo completo pode ser representado de forma esquemática. O esquema geral apresentado para uma compra de bens ou serviços no *Threshold Level 1990*, capítulo 8, é um exemplo possível:

Esquema Geral para a compra de bens e de serviços.

1. Dirigir-se para o local da transacção.
 - 1.1. Achar o caminho para a loja, o centro comercial, o supermercado, o restaurante, a estação, o hotel, etc.
 - 1.2. Achar o balcão, a secção, o gabinete, o guiché, a recepção, etc.
2. Estabelecer contacto.
 - 2.1. Trocar saudações com o comerciante/empregado/recepcionista, etc.
 - 2.1.1. o empregado saúda
 - 2.1.2. o cliente saúda
3. Escolher bens/serviços.
 - 3.1. Identificar a categoria de bens/serviços desejados
 - 3.1.1. procurar informação
 - 3.1.2. dar informação
 - 3.2. Identificar opções
 - 3.3. Discutir prós e contras das opções (p. ex.: qualidade, preço, cor, tamanho dos bens)
 - 3.3.1. procurar informação
 - 3.3.2. dar informação
 - 3.3.3. procurar conselho
 - 3.3.4. dar conselho
 - 3.3.5. pedir preferências
 - 3.3.6. exprimir preferências, etc.
 - 3.4. Identificar os bens pretendidos
 - 3.5. Examinar os bens
 - 3.6. Dar o seu acordo sobre a compra
4. Trocar os bens pelo pagamento.
 - 4.1. Acordar os preços dos artigos
 - 4.2. Acordar o total da conta
 - 4.3. Receber/entregar o pagamento
 - 4.4. Receber/entregar os bens (e o recibo)
 - 4.5. Trocar agradecimentos
 - 4.5.1. o empregado agradece
 - 4.5.2. o cliente agradece

5. Despedir-se.

5.1. Expressir satisfação (mútua)

5.1.1. o empregado exprime satisfação

5.1.2. o cliente exprime satisfação

5.2. Trocar comentários pessoais (p. ex.: sobre o tempo, os mexericos locais)

5.3. Fazer as despedidas finais

5.3.1. o empregado despede-se

5.3.2. o cliente despede-se.

NB. Deve ser levado em linha de conta que, embora estejam disponíveis para os eventuais participantes nestas situações, nada obriga a que esquemas deste tipo sejam sempre utilizados.

Nas condições actuais, especialmente, verifica-se que apenas se utiliza a língua ou para lidar com problemas que surgem nas transacções, que normalmente são despersonalizadas e semi-automáticas, ou para as humanizar. (ver secção 4.1.1.).

Não é possível propor escalas de exemplos para todas as áreas de competência implicadas na competência funcional. Algumas actividades microfuncionais estão, de facto, exemplificadas nas escalas apresentadas para as actividades comunicativas interactivas e produtivas.

Os dois factores qualitativos que determinam o êxito funcional do aprendente/utilizador são:

- a) **fluência** – a capacidade para formular, prosseguir e sair de um impasse;
- b) **precisão proposicional** – a capacidade para exprimir os pensamentos e proposições com o fim de os tornar claros.

Fornecemos, pois, escalas de exemplos para estes dois aspectos qualitativos.

| | FLUÊNCIA NA ORALIDADE |
|-----------|--|
| C2 | É capaz de se exprimir longamente num discurso natural, sem esforço e sem hesitações. Faz pausas apenas para reflectir nas palavras exactas de que necessita para exprimir os seus pensamentos ou para encontrar um exemplo apropriado ou uma explicação. |
| C1 | É capaz de se exprimir com fluência e espontaneidade, quase sem esforço. Só um assunto conceptualmente difícil pode impedir um fluxo natural e corrente do discurso. |
| B2 | É capaz de comunicar espontaneamente, revelando frequentemente uma fluência e uma facilidade de expressão notáveis em largas e complexas extensões discursivas. |
| | É capaz de produzir discursos longos em velocidade regular; embora possa hesitar quando procura expressões e formas, faz poucas pausas longas evidentes. É capaz de interagir com um grau de fluência e de espontaneidade que torna relativamente fácil a interacção regular com falantes nativos sem que ninguém se sinta constrangido. |
| B1 | É capaz de se exprimir com relativo à-vontade. Apesar de alguns problemas de formulação que resultam em pausas e impasses, é capaz de prosseguir com eficácia e sem ajuda. |
| | É capaz de prosseguir o seu discurso, embora faça pausas evidentes para o planeamento gramatical e lexical, e para remediações, especialmente em longas intervenções de produção livre. |
| A2 | É capaz de se fazer entender em intervenções breves, embora sejam evidentes as pausas, as reformulações e as falsas partidas. |
| | É capaz de construir expressões sobre tópicos que lhe são familiares, com à-vontade suficiente para efectuar trocas verbais curtas, apesar das hesitações e das falsas partidas serem muito evidentes. |
| A1 | É capaz de produzir enunciados muito curtos, isolados e geralmente estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras que lhe são menos familiares e para remediar problemas de comunicação. |

| | PRECISÃO PROPOSICIONAL |
|-----------|---|
| C2 | É capaz de transmitir subtilezas de significado com precisão através do uso, com uma correcção razoável, de um vasto leque de mecanismos de qualificação (p. ex.: advérbios que exprimam graus de intensidade, frases ou sintagmas que exprimam restrições). É capaz de destacar ideias, de estabelecer diferenças e de eliminar ambiguidades. |
| C1 | É capaz de qualificar opiniões e afirmações de forma precisa no que diz respeito a, por exemplo, certeza/incerteza, crença/dúvida, probabilidade, etc. |
| B2 | É capaz de transmitir informações pormenorizadas com confiança. |
| B1 | É capaz de explicar, com uma precisão razoável, os aspectos principais de uma ideia ou de um problema. |
| | É capaz de transmitir informação simples e directa de pertinência imediata, destacando a questão que lhe parece mais importante. É capaz de exprimir o essencial do que deseja tornar compreensível. |
| A2 | É capaz de comunicar o que quer dizer numa conversa simples e directa de informação limitada acerca de assuntos rotineiros e que lhe são familiares, mas noutras situações tem normalmente que fazer concessões ao sentido da mensagem. |
| A1 | Não há descritor disponível. |

Os utilizadores do QECR poderão querer considerar e, sempre que apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- as características discursivas que deverá estar preparado para dominar/que características discursivas lhe será exigido que domine;*
- que macrofunções deverá estar preparado para produzir/lhe será exigido que produza;*
- que microfunções deverá estar preparado para produzir/lhe será exigido que produza;*
- de que esquemas interaccionais necessitará/que esquemas interaccionais lhe serão exigidos;*
- quais deles se considera que domina e em quais deverá ser ensinado;*
- de acordo com que princípios são seleccionadas e ordenadas as macro e as microfunções;*
- de que modo o progresso qualitativo na componente pragmática pode ser caracterizado.*

6. Aprendizagem e ensino das línguas

Ao longo deste capítulo, são colocadas as seguintes questões:

- De que forma será o aprendente capaz de levar a cabo as tarefas, actividades e processos e de construir as competências necessárias à comunicação?
- Como podem os professores, ajudados pelos diversos serviços de apoio, facilitar estes processos?
- Como podem as autoridades educativas e outros responsáveis pelas tomadas de decisão planear da melhor forma os currículos para as línguas vivas?

Em primeiro lugar, todavia, apresentaremos algumas considerações acerca dos objectivos da aprendizagem.

6.1. O que é que os aprendentes têm que aprender ou adquirir?

6.1.1. Os enunciados das finalidades e dos objectivos da aprendizagem e do ensino das línguas deveriam ser baseados quer numa apreciação das necessidades dos aprendentes e da sociedade quer nas tarefas, actividades e processos que os aprendentes necessitam de levar a cabo para satisfazer essas necessidades, quer, ainda, nas competências e estratégias que eles necessitam de desenvolver/construir para o conseguir. Assim, os Capítulos 4 e 5 pretendem determinar aquilo que um utilizador competente da língua deve saber fazer e que conhecimentos, capacidades e atitudes tornam possíveis estas actividades. Procurou-se que fossem tão abrangentes quanto possível, embora não se possa saber que actividades terão importância para um aprendente específico. Estes capítulos explicam que, de modo a participar com total eficácia em acontecimentos comunicativos, os aprendentes deverão ter aprendido ou adquirido:

- as competências necessárias, discriminadas no Capítulo 5;
- a capacidade para fazer actuar essas competências, discriminadas no Capítulo 4;
- a capacidade para empregar as estratégias necessárias para fazer actuar essas competências.

6.1.2. Para representar ou dirigir a progressão dos aprendentes da língua, é útil descrever as suas capacidades numa série de níveis sucessivos. Essas escalas foram fornecidas no momento próprio, nos Capítulos 4 e 5. Ao planear a progressão dos estudantes nos estádios iniciais da sua educação em geral, num momento em que as necessidades da sua carreira futura não podem ser previstas, ou

quando é preciso fazer uma avaliação geral da proficiência linguística do aprendente, poderá ser bastante útil e prático combinar algumas destas categorias e fazer uma caracterização única resumida da sua capacidade linguística, como no Quadro 1 apresentado no Capítulo 3, por exemplo.

Um esquema como o do Quadro 2 apresentado no Capítulo 3, concebido para a auto-avaliação do aprendente, permite uma maior flexibilidade: as várias actividades linguísticas são escaladas separadamente, ainda que cada uma seja tratada na sua globalidade. Esta forma de apresentação permite ainda a definição de um perfil, nos casos em que o desenvolvimento das capacidades é desigual. O escalonamento pormenorizado e separado de subcategorias apresentado nos Capítulos 4 e 5 fornece, naturalmente, uma flexibilidade ainda maior. Se todas as capacidades apresentadas neste capítulo têm que ser desenvolvidas pelo utilizador da língua de modo a que ele possa lidar com eficácia com a totalidade dos acontecimentos comunicativos, nem todos os aprendentes desejarão ou necessitarão de adquiri-los a todos noutra língua que não a materna. Alguns aprendentes, por exemplo, não terão exigências no que diz respeito à língua escrita. Outros poderão estar preocupados apenas com a compreensão de textos escritos. Todavia, tal não implica que estes aprendentes se devam limitar às formas escritas, ou aqueles às formas faladas da língua.

Pode ser, dependendo do esquema cognitivo do aprendente, que a memorização de formas faladas seja grandemente facilitada pela sua associação às formas escritas correspondentes ou vice-versa, que a percepção das formas escritas possa ser facilitada, ou até fulcral, pela sua associação aos enunciados orais correspondentes. Se assim for, a competência não exigida pelo uso – e, conseqüentemente, não declarada como *objectivo* – pode, de algum modo, ser integrada na aprendizagem da língua como um *meio* para atingir um *fim*. Deve decidir-se (de forma consciente ou não) que competências, tarefas, actividades e estratégias, como objectivos ou como meios, deverão ter algum papel no desenvolvimento de um dado aprendente.

A inclusão num programa de aprendizagem de uma competência, tarefa, actividade ou estratégia que seja identificada como um objectivo necessário à satisfação das necessidades comunicativas do aprendente não é também uma necessidade lógica. Por exemplo, muito do que é incluído no “conhecimento do mundo” pode ser entendido como conhecimento prévio, pertencente já à competência geral do aprendente como resultado da sua experiência de vida anterior ou da sua formação em língua materna. O problema pode, então, ser simplesmente encontrar o equivalente correcto em L2 para uma categoria nocional em L1. Deve, pois, decidir-se o que é conhecimento novo a ser aprendido e o que deve ser dado como adquirido. Pode surgir um problema, quando um campo conceptual específico está organizado em L1 de modo diferente de L2, o que é, aliás, frequente, sendo a correspondência entre palavras parcial ou inexistente. Até onde vai essa

falta de correspondência? A que mal-entendidos pode ela conduzir? Considerando este facto, que prioridade deve ser dada a estas questões num determinado estágio de aprendizagem? A que nível deverá ser exigido ou considerado o domínio da distinção? Poderá deixar-se que o problema acabe por se resolver por si mesmo com a experiência?

No que diz respeito à pronúncia, levantam-se questões similares. Muitos fonemas podem ser transferidos sem problema da L1 para a L2. Em alguns casos, os sons usados em contextos específicos podem ser claramente diferentes. Outros fonemas da L2 podem nem sequer existir na L1. Se não forem adquiridos ou aprendidos, podem dar lugar a equívocos resultantes da perda necessária de alguma informação. Quais são os riscos de frequência destes mal-entendidos? Que prioridade lhes deve ser dada? Aqui, a questão da idade ou do estágio de aprendizagem durante o qual as diferenças deverão ser aprendidas complica-se, pelo facto de que, ao nível fonético, a habituação a determinadas formas é maior do que a outro nível. Tornar conscientes os erros fonéticos e desaprender comportamentos automatizados pode custar muito mais (em tempo e esforço), quando o aprendente já se apropriou de uma forma aproximada da norma nativa do que se tal tiver sido feito no início da aprendizagem, sobretudo com menos idade.

Estas considerações significam que os objectivos apropriados a um estágio específico de aprendizagem de um dado aprendente, ou para um tipo de aprendente numa determinada idade, não pode derivar, necessariamente, de uma leitura transversal directa das escalas propostas para cada parâmetro. Devem ser tomadas decisões caso a caso.

6.1.3. *Competência plurilingue e competência pluricultural*

Se se considerar o desenvolvimento das competências plurilingues e pluriculturais, assume especial importância o facto de o QECR não se contentar em fornecer um escalamento 'geral' das capacidades comunicativas, mas também decompor as categorias globais em componentes, para as quais fornece, igualmente, escalas.

6.1.3.1. *Uma competência desigual em evolução*

A competência plurilingue e pluricultural é geralmente desigual de uma ou mais formas:

- os aprendentes atingem uma maior proficiência numa língua do que noutras;
- o perfil de competências é diferente de uma língua para outra (p. ex.: competência oral excelente em duas línguas, mas competência escrita boa apenas numa delas);

- o perfil pluricultural difere do perfil plurilingue (p. ex.: um bom conhecimento da cultura de uma comunidade, mas um mau conhecimento da sua língua, ou um mau conhecimento de uma comunidade de cuja língua dominante se tem, apesar disso, um bom domínio).

Estes desequilíbrios são absolutamente normais. Se o conceito de plurilinguismo e de pluriculturalismo for alargado para se poder dar conta da situação de todos os que, na sua língua e cultura nativas, estão expostos a diferentes dialetos e à variação cultural inerente a qualquer sociedade complexa, é claro que os desequilíbrios (ou, se se preferir, os diferentes tipos de desequilíbrio) constituem a norma.

O desequilíbrio está também ligado à natureza evolutiva da competência plurilingue e pluricultural. Enquanto a visão tradicional da competência comunicativa ‘monolingue’ na ‘língua materna’ se apresenta como rapidamente estabilizada, uma competência plurilingue e pluricultural sugere um perfil transitório e uma configuração em evolução. Dependendo da trajetória profissional, da história da família, da experiência de viagens, das leituras e dos passatempos do indivíduo em causa, dar-se-ão modificações significativas na sua biografia linguística e cultural, que alteram as formas de desigualdade no seu plurilinguismo e tornam mais complexa a sua experiência da pluralidade de culturas. Isto não implica, de forma alguma, instabilidade, incerteza ou falta de equilíbrio da pessoa em questão, antes contribui, na maioria dos casos, para uma maior consciência da sua identidade.

6.1.3.2. Uma competência diferenciada que permite a mudança linguística

Por causa deste desequilíbrio, uma das características da competência plurilingue e pluricultural é que, ao utilizar esta competência, o indivíduo recorre às suas capacidades e aos seus conhecimentos, tanto gerais como linguísticos (ver Capítulos 4 e 5), de modos diferentes. Por exemplo, as *estratégias* utilizadas no cumprimento de *tarefas* que envolvem o uso da língua pode variar consoante a língua em questão. Se um indivíduo possuir uma *competência existencial* que demonstre abertura, convivialidade e boa vontade (pela utilização de gestos, de mímica, de proxémica), no caso de uma língua cuja componente linguística domina mal, ele pode, assim, compensar eventuais deficiências no decurso de uma interação com um falante nativo. É possível também que, numa língua que conheça melhor, o mesmo indivíduo adopte uma atitude mais distante ou mais reservada. A *tarefa* pode também ser redefinida, a mensagem linguística reformulada ou reorganizada de acordo com os recursos disponíveis para a expressão ou com a percepção que o indivíduo tem desses recursos.

Uma outra característica da competência plurilinguística e pluricultural é que ela não consiste na soma de competências monolingues, pois permite combinações

e alternâncias de diferentes tipos. É possível mudar o código durante a mensagem, recorrer a formas bilíngues de discurso. Um repertório singular e rico deste tipo permite, deste modo, a escolha de estratégias para o cumprimento de tarefas, pela utilização, sempre que for apropriado, da variação interlinguística e da mudança de código linguístico.

6.1.3.3. A tomada de consciência e o processo de utilização e de aprendizagem

A competência plurilingue e pluricultural promove também a tomada de consciência linguística e comunicativa, ou seja, activa as estratégias metacognitivas que permitem aos actores sociais tornarem-se mais conscientes e dominarem as suas formas ‘espontâneas’ de lidar com as tarefas, em particular, a sua dimensão linguística. Para além disso, esta experiência do plurilinguismo e pluriculturalismo:

- explora *competências sociolinguísticas e pragmáticas* já existentes e desenvolve-as;
- conduz a uma melhor percepção do que é geral e do que é específico no que diz respeito à organização linguística de línguas diferentes (formas de tomada de consciência metalinguística, interlinguística ou, por assim dizer, ‘hiperlinguística’);
- pela sua natureza, aperfeiçoa a competência de aprendizagem e a capacidade de estabelecer relações com os outros e com novas situações.

Pode, conseqüentemente, acelerar até um certo ponto a aprendizagem subsequente nas áreas culturais e linguísticas. E isto passa-se mesmo se a competência plurilingue e pluricultural for ‘desequilibrada’, ou se a proficiência numa determinada língua permanecer ‘parcial’.

Pode defender-se, para além disso, que enquanto o conhecimento de uma língua e de uma cultura estrangeira nem sempre permite ultrapassar o que a língua e a cultura ‘maternas’ têm de etnocêntrico, e pode até ter o efeito contrário (não é raro que a aprendizagem de uma língua e o contacto com uma cultura estrangeiras reforcem, mais do que reduzam, os estereótipos e os preconceitos), o conhecimento de várias línguas conduz mais seguramente a essa ultrapassagem, ao mesmo tempo que enriquece o potencial da aprendizagem.

Neste contexto, é bastante significativa a promoção do respeito pela diversidade das línguas e da aprendizagem de mais de uma língua estrangeira. Não se trata simplesmente de uma escolha de política linguística num momento importante da História da Europa, por exemplo, nem sequer – por mais importante que seja – uma questão de aumentar as oportunidades futuras dos jovens competentes em mais de duas línguas. É também uma questão de ajudar os aprendentes:

- a construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro;
- a desenvolver a sua capacidade para aprender, através desta mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas.

6.1.3.4. A competência parcial e a competência plurilingue e pluricultural

É também nesta perspectiva que o conceito de *competência parcial* numa dada língua é significativo: não se trata apenas de nos darmos por satisfeitos, por razões de princípio ou de pragmatismo, com o desenvolvimento de um domínio limitado ou compartimentado de uma língua estrangeira, mas sim de encarar esta proficiência – imperfeita num dado momento – como fazendo parte de uma competência plurilingue que a enriquece. Deve também ser salientado que esta competência ‘parcial’, que é uma parte de uma *competência múltipla*, é, ao mesmo tempo, uma *competência funcional* relacionada com um objectivo estabelecido bem delimitado.

A competência parcial numa dada língua pode dizer respeito a *actividades linguísticas* de recepção (com destaque, por exemplo, para a compreensão do oral e da escrita), pode dizer respeito a um *domínio* determinado e a *tarefas* específicas (p. ex.: permitir que um empregado dos Correios dê a clientes estrangeiros que falem uma determinada língua informações sobre as operações postais mais frequentes), mas também pode incluir *competências gerais* (p. ex.: o conhecimento não linguístico acerca das características de outras línguas e culturas e das respectivas comunidades), desde que se atribua um papel funcional a este desenvolvimento complementar de uma ou de outra dimensão das competências especificadas. Por outras palavras, no QECR aqui proposto, a noção de competência parcial deve ser considerada em relação às diferentes componentes do modelo (ver Capítulo 3) e à variação dos objectivos.

6.1.4. Variação dos objectivos em relação ao Quadro de Referência

Conceber currículos para a aprendizagem de línguas (mais ainda que para outras disciplinas e outros tipos de aprendizagem) implica fazer escolhas entre tipos e níveis de objectivos. Esta proposta de Quadro de Referência leva especialmente em conta esta situação. Cada componente principal do modelo apresentado pode focar determinados objectivos de aprendizagem e tornar-se uma introdução privilegiada para a utilização do QECR.

6.1.4.1. *Tipos de objectivos em relação ao Quadro de Referência*

Os objectivos de ensino/aprendizagem podem, efectivamente, ser concebidos:

- a) Em termos do desenvolvimento das competências gerais de aprendizagem (ver secção 5.1.) e tratar-se assim de uma questão de *conhecimento declarativo*, de *competência de realização*, de *competência existencial* (atitudes, traços de personalidade, etc.) ou de *competência de aprendizagem*, ou, mais especificamente, uma ou outra destas dimensões. Nalguns casos, a aprendizagem de uma língua estrangeira tem como finalidade, acima de tudo, dotar o aprendente de um conhecimento declarativo (p. ex.: da gramática ou da literatura, ou de certas características culturais de um país estrangeiro). Noutros casos, a aprendizagem da língua será considerada um meio para o desenvolvimento da personalidade do aprendente (p. ex.: uma maior segurança ou autoconfiança, um maior à-vontade para falar num grupo) ou uma forma de desenvolver a sua competência de aprendizagem (uma maior abertura ao novo, consciência do outro, curiosidade em relação ao desconhecido). Há todas as razões para considerar que estes objectivos específicos relacionados, em qualquer altura, com um sector específico, um tipo de competências ou com o desenvolvimento de uma competência parcial podem contribuir de forma transversal para o estabelecimento ou o reforço de uma competência plurilingue e pluricultural. Assim, perseguir um determinado objectivo parcial pode fazer parte de um projecto global geral.

- b) Em termos da extensão e diversificação da competência comunicativa em língua (ver secção 5.2.) e dizerem respeito à *componente linguística*, à *componente pragmática* ou à *componente sociolinguística* ou a todas elas. A finalidade principal da aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser o domínio da componente linguística da língua (conhecimento do seu sistema fonético, do seu vocabulário e sintaxe), sem qualquer preocupação com subtilezas sociolinguísticas ou eficácia pragmática. Noutros casos, o objectivo primário pode ser de natureza pragmática e procurar desenvolver uma capacidade para actuar na língua estrangeira com recursos linguísticos limitados e sem qualquer espécie de preocupação com o aspecto sociolinguístico. As opções não são, naturalmente, assim tão exclusivas e a progressão harmoniosa nas diferentes componentes é a finalidade que, geralmente, se pretende alcançar, mas não faltam exemplos, passados e presentes, de uma atenção específica a uma ou a outra componente da competência comunicativa. Sendo a competência comunicativa em língua considerada uma competência plurilingue e pluricultural total (isto é, incluindo variedades

da língua materna e variedades de uma ou mais línguas estrangeiras), é igualmente possível defender que, em certos momentos e em certos contextos, o objectivo principal (embora não declarado) do ensino de uma língua estrangeira é o aperfeiçoamento do conhecimento e do domínio da língua materna (p. ex.: pelo recurso à tradução, o trabalho sobre o registo e precisão do vocabulário na tradução para a língua materna de formas de estilística e semântica comparada).

- c) Em termos de um melhor desempenho em uma ou mais actividades linguísticas específicas (ver secção 4.4.) e tratar-se, então, de uma questão de *recepção*, *produção*, *interacção* ou *mediação*. Pode acontecer que o principal objectivo declarado da aprendizagem de uma língua estrangeira seja o de obter resultados eficazes em actividades de recepção (leitura ou audição), ou de mediação (tradução e interpretação) ou de interacção frente a frente. É evidente, de novo, que tal polarização não pode nunca ser absoluta nem ser desejada independentemente de outra finalidade. Todavia, ao definir objectivos, é possível atribuir uma importância muito mais significativa a uns aspectos do que a outros e esta atenção privilegiada, se for coerente, afectará todo o processo: a escolha dos conteúdos e das tarefas de aprendizagem, a definição e estruturação da progressão, a previsão de actividades de remediação, a selecção de tipos de texto, etc.

Deverá notar-se que, de um modo geral, a noção de *competência parcial* foi primeiramente introduzida e utilizada em relação a estas escolhas (p. ex.: a insistência na aprendizagem que destaca nos seus objectivos actividades de recepção e de compreensão do oral e/ou escrita). O que é aqui proposto é um alargamento desta utilização:

- por um lado, sugerindo outros objectivos da competência parcial que podem ser identificados (como é referido em *a* ou *b* ou *d*) em relação ao Quadro de Referência;
 - por outro lado, lembrando que este mesmo Quadro de Referência permite que qualquer competência 'parcial' seja incorporada num conjunto mais geral de competências comunicativas e de aprendizagem.
- d) Em termos das operações funcionais óptimas num dado domínio (ver secção 4.1.1.) e dizerem assim respeito ao *domínio público*, ao *domínio profissional*, ao *domínio educativo* ou ao *domínio privado*. A principal finalidade da aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser alcançar um melhor desempenho numa actividade profissional, ajudar nos estudos ou facilitar a vida num país estrangeiro. Tal como as outras componentes principais do modelo

proposto, tais finalidades são explicitadas nas descrições dos cursos, nas propostas e solicitações dos serviços linguísticos e dos materiais de ensino/aprendizagem. É nesta área que se tem falado de “objectivos específicos”, “cursos especializados”, “língua para profissionais”, “preparação de estadias linguísticas no estrangeiro”, “recepção linguística de trabalhadores migrantes”. Todavia, esta ideia não implica que a atenção dada a necessidades específicas de um determinado grupo-alvo, que tem de adaptar a sua competência plurilingue e pluricultural a um dado campo social de actividade, deva necessitar sempre de um tratamento educativo adequado a esta finalidade. Mas, tal como com outras componentes, a formulação de um objectivo sob esta orientação ou perspectiva tem consequências para os outros aspectos e estádios da concepção curricular e para a concepção de iniciativas a tomar no ensino e na aprendizagem.

Deve notar-se que este tipo de objectivo, que envolve a adaptação funcional num dado domínio, corresponde também a situações de educação bilingue, ‘imersão’ (tal como é entendida nas experiências levadas a cabo no Canadá) e escolarização numa língua diferente da que é falada no ambiente familiar (p. ex.: uma educação exclusivamente em português em antigas colónias africanas multilingues). Deste ponto de vista – não incompatível com o argumento principal da análise – estas situações de imersão, quaisquer que sejam os resultados linguísticos que produzam, têm como finalidade desenvolver competências parciais: as relacionadas com o domínio educativo e as relacionadas com a aquisição de outros conhecimentos para além dos linguísticos. Deve ser lembrado que, em muitas experiências de imersão total de indivíduos muito jovens no Canadá, apesar do facto de a língua de educação ser o francês, não foi inicialmente prevista nenhuma formação nesta língua para as crianças de língua inglesa envolvidas.

- e) Em termos de enriquecimento ou diversificação de estratégias ou em termos de cumprimento de tarefas (ver Secção 4.5. e Capítulo 7) e assim relacionarem-se com a gestão de acções ligadas à aprendizagem e utilização de uma ou mais línguas e à descoberta da experiência de outras culturas.

Em muitas experiências de aprendizagem pode parecer preferível, num ou noutro momento, prestar atenção ao desenvolvimento de estratégias que permitirão levar a cabo um ou outro tipo de tarefa que inclua uma dimensão linguística. Assim, o objectivo é melhorar as estratégias tradicionalmente utilizadas pelo aprendente, tornando-as mais complexas, mais extensas e mais conscientes, procurando adaptá-las a tarefas para as quais elas não tinham sido anteriormente utilizadas. Sejam elas estratégias de aprendizagem ou de comunicação, se se considerar que permitem a um indivíduo mobilizar as suas próprias competências de

forma a poder activá-las e, possivelmente, melhorá-las e alargá-las, vale a pena assegurar que tais estratégias sejam realmente cultivadas com um objectivo, embora não constituam um fim em si próprias.

Habitualmente, as tarefas debruçam-se sobre um domínio específico e são consideradas objectivos a alcançar nesse domínio, o que remete para o ponto d) acima referido. Mas há casos em que o objectivo de aprendizagem está limitado ao desempenho mais ou menos estereotipado de certas tarefas que podem envolver um número limitado de elementos linguísticos, numa ou mais línguas estrangeiras: um exemplo frequentemente citado é o da telefonista, no qual o desempenho 'plurilingue' esperado, baseado nas decisões tomadas localmente por uma dada companhia, é limitado à produção de algumas fórmulas fixas relacionadas com operações de rotina. Estes exemplos são mais o que se pode considerar um caso de comportamento semiautomatizado do que o desenvolvimento de competências parciais, mas não se pode negar que a realização, nestes casos, de tarefas repetitivas bem definidas pode constituir também o foco principal de um objectivo de aprendizagem.

De forma mais geral, formular objectivos em termos de tarefas tem a vantagem, também para o aprendiz, de identificar em termos práticos os resultados esperados e pode também desempenhar um papel motivador a curto prazo durante a aprendizagem. Para citar um exemplo simples, dizer às crianças que a actividade que vão levar a cabo lhes permitirá jogar às 7 famílias numa língua estrangeira (sendo o objectivo a realização possível de 'uma tarefa') pode constituir também uma forma de motivar a aprendizagem do vocabulário que designa os vários membros da família (parte da componente linguística de um objectivo comunicativo mais lato). Também neste sentido, a pedagogia dita de projecto, as simulações globais e as várias dramatizações (*role-play*) estabelecem o que basicamente são objectivos transitórios, definidos em termos de tarefas a realizar, mas cujo interesse, no que diz respeito à aprendizagem, reside ou nos recursos e actividades linguísticas que tal tarefa (ou sequência de tarefas) requer, ou nas estratégias empregues ou aplicadas. Noutros termos, embora nos princípios adoptados para a concepção do Quadro de Referência a competência plurilingue e pluricultural se construa através da realização de tarefas, na abordagem da aprendizagem adoptada, estas tarefas são apenas apresentadas como objectivos ou passos na direcção de outros objectivos.

6.1.4.2. A complementaridade dos objectivos parciais

A definição de objectivos linguísticos de ensino/aprendizagem, feita, assim, em termos das componentes fulcrais de um modelo geral de referência ou de cada uma das suas subcomponentes, não é um mero exercício de estilo. Ela ilustra a possível diversidade das finalidades de aprendizagem e a variedade que se pode encontrar numa oferta de ensino. Obviamente, um grande número de tipos de

oferta, dentro e fora da escola, cobre vários destes objectivos ao mesmo tempo. É igualmente óbvio (mas vale a pena repeti-lo) que o atingir de um determinado objectivo estabelecido, respeitando a coerência do modelo aqui apresentado, conduzirá simultaneamente a outros objectivos que não foram especificamente visados, ou que foram considerados secundários.

Se, por exemplo, for entendido que o objectivo está essencialmente relacionado com um domínio e concentrado nas exigências de um dado trabalho, por exemplo, o de empregado de um restaurante, então, para se alcançar este objectivo, terão que ser desenvolvidas actividades linguísticas que dirão respeito à interacção oral; em relação à competência comunicativa, a atenção estará centrada em certos campos lexicais da componente linguística (apresentação e descrição de pratos, p. ex.) e em certas normas sociolinguísticas (formas de tratamento a utilizar com os clientes, pedido de assistência possível a terceiros, etc.); e haverá, sem dúvida, uma insistência em certos aspectos da *competência existencial* (discrção, delicadeza, afabilidade, paciência, etc.), ou no conhecimento da cozinha e dos hábitos alimentares de uma dada cultura estrangeira. É possível desenvolver outros exemplos que terão como objectivos principais outras componentes, mas este exemplo especial será, sem dúvida, suficiente para completar o que foi dito acima acerca do conceito de *competência parcial* (ver os comentários feitos acerca da relativização daquilo que pode ser considerado um conhecimento parcial da língua).

6.2. Os processos de aprendizagem da língua

6.2.1. Aquisição ou aprendizagem?

Os termos ‘aquisição de uma língua’ e ‘aprendizagem de uma língua’ são correntemente utilizados de formas muito diferentes. Muitos usam-nos indiferentemente. Outros usam um como termo geral e o outro com um sentido mais restrito. Assim, ‘aquisição da língua’ pode ser usado quer como termo geral, quer como ser confinado:

- a) às interpretações da língua de falantes não nativos em termos das teorias correntes da gramática universal (p. ex.: estabelecimento de parâmetros). Este trabalho é quase sempre um ramo da psicolinguística teórica, com pouco ou nenhum interesse para os professores, especialmente porque se considera que a gramática é inacessível à consciência;
- b) ao conhecimento não orientado e à capacidade de utilização de uma língua não materna, resultantes quer da exposição directa ao texto quer da participação directa em acontecimentos comunicativos.

‘Aprendizagem da língua’ pode ser utilizado como termo geral ou restrito ao processo pelo qual é obtida uma capacidade linguística como resultado de um processo planeado, especialmente pelo estudo formal, num ambiente institucional.

De momento, não parece possível impor uma terminologia padronizada, sobretudo porque não há, obviamente, um termo genérico que cubra ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’ nos seus sentidos restritos.

Pede-se aos utilizadores do QECR que considerem e, se possível, explicitem em que sentido utilizam os termos e que evitem fazê-lo de forma diferente do seu uso específico corrente. Poderão também querer considerar e, quando for apropriado, explicitar:

– de que modo as oportunidades para a aquisição da língua no sentido de b) acima podem ser fornecidas e exploradas.

6.2.2. De que modo aprendem os aprendentes?

6.2.2.1. Não há, de momento, nenhum consenso forte baseado na investigação acerca do modo como os aprendentes aprendem, que permita que o QECR se apoie numa qualquer teoria de aprendizagem. Alguns teóricos acreditam que as capacidades humanas do processamento de informação são suficientemente fortes para que a exposição a uma língua compreensível seja o bastante para a sua aquisição e capacidade de utilização quer no que toca à compreensão quer no que toca à produção. Acreditam eles que o processo de ‘aquisição’ é inacessível à observação ou intuição e que não pode ser facilitado por uma manipulação consciente, feita pelo ensino ou pelos métodos de estudo. Para eles, o mais importante que um professor pode fazer é fornecer um ambiente linguístico tão rico que permita que a aprendizagem aconteça sem um ensino formal.

6.2.2.2. Para que haja desenvolvimento linguístico, outros acreditam que, para além da exposição à informação (*input*) compreensível, é necessária e suficiente uma participação activa na interacção comunicativa. Consideram também que o ensino ou o estudo explícito das línguas é irrelevante. No extremo oposto a esta posição, alguns acreditam que os estudantes que aprenderam as regras necessárias da gramática e o vocabulário serão capazes de compreender e de utilizar a língua em função da sua experiência anterior e do senso comum, sem necessitarem de prática. Entre estes dois pólos, a maioria dos aprendentes, dos professores e dos seus serviços de apoio seguem práticas mais ecléticas, reconhecendo que os aprendentes não aprenderão necessariamente o que os professores ensinam e que necessitam de informação (*input*) linguística inteligível, substancial e contextualizada, bem como de oportunidades de utilização interactiva da língua. Acreditam, assim, que a

aprendizagem é facilitada, especialmente em situações artificiais de sala de aula, pela combinação da aprendizagem consciente e de bastante prática, de forma a reduzir ou a eliminar a atenção consciente que se presta tanto às capacidades físicas de nível elementar da oralidade e da escrita como à correcção sintáctica e morfológica, libertando, deste modo, o espírito para estratégias de comunicação de nível mais elevado. Alguns (bastante menos do que anteriormente) acreditam que esta finalidade pode ser atingida pelo exercício repetido até à saturação.

6.2.2.3. Há, evidentemente, uma variação considerável segundo a idade, a natureza e a origem dos aprendentes quanto aos elementos aos quais eles reagem de maneira mais produtiva; estas variações encontram-se também entre os professores, os autores dos métodos, etc., no que toca ao equilíbrio entre os elementos introduzidos nos cursos, segundo a importância que atribuem à produção vs. recepção, à correcção vs. fluência, etc.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar quais os pressupostos que dizem respeito à aprendizagem das línguas nas quais o seu trabalho se baseia e quais as suas consequências metodológicas.

6.3. O que pode fazer cada tipo de utilizador do QECR para facilitar a aprendizagem da língua?

O ensino de línguas como profissão é uma 'parceria para a aprendizagem', constituída por muitos especialistas para além dos professores e dos aprendentes imediatamente implicados na aprendizagem. Esta secção ocupa-se do papel desempenhado por cada uma das partes envolvidas.

6.3.1. Os responsáveis pelos exames e classificações terão que decidir quais os parâmetros de aprendizagem relevantes para as qualificações pretendidas e quais os níveis que serão exigidos. Terão também que tomar decisões concretas acerca das tarefas e das actividades específicas que propõem, dos temas que devem ser tratados, das fórmulas, expressões idiomáticas e itens lexicais que será exigido que os candidatos reconheçam e de que se lembrem, dos conhecimentos socio-culturais e das capacidades que devem ser testados, etc. Não necessitam de se preocupar com os processos através dos quais a proficiência em língua testada foi adquirida ou aprendida, excepto no que diz respeito ao facto de que os seus métodos de testagem podem ter um efeito de refluxo (*washback effect*) positivo ou negativo na aprendizagem linguística.

6.3.2. Quando dão orientações curriculares ou definem programas, as autoridades educativas podem concentrar-se na especificação de objectivos de aprendizagem. Ao fazerem isto, podem querer especificar apenas objectivos de nível mais alto em termos de tarefas, temas, competências, etc. Embora possam querer fazê-lo, não são obrigados a especificar detalhadamente o vocabulário, a gramática e os repertórios funcionais/nocionais que permitem aos aprendentes a realização de tarefas e o tratamento de temas. Embora possam querer fazê-lo, não são obrigados a indicar as linhas de orientação ou a fazer sugestões quanto aos métodos a serem usados na sala de aula e às etapas através das quais se espera que os aprendentes progridam.

6.3.3. Embora possam desejar fazê-lo, os autores de manuais e os organizadores de cursos não são obrigados a formular os seus objectivos em termos das tarefas para a realização das quais desejam que os aprendentes estejam preparados ou das competências e das estratégias que devam desenvolver. São obrigados a tomar decisões concretas e pormenorizadas acerca da selecção e progressão dos textos, acerca das actividades, do vocabulário e da gramática, a serem apresentados ao aprendente. Espera-se que forneçam instruções pormenorizadas para as tarefas e actividades individuais e/ou de turma que serão realizadas pelos aprendentes em resposta aos materiais apresentados. As suas produções influenciam grandemente o processo de ensino/aprendizagem e devem, inevitavelmente, ser baseadas em hipóteses fortes (que raramente são enunciadas, são frequentemente não analisadas e até inconscientes) em relação à natureza do processo de aprendizagem.

6.3.4. Os professores são geralmente obrigados a respeitar as linhas de orientação oficiais, a utilizar livros de textos e materiais pedagógicos (que poderão estar ou não em posição de analisar, avaliar, seleccionar ou complementar), a conceber e a fazer testes, a preparar alunos e estudantes para exames. Têm de tomar decisões, em cada instante, acerca das actividades da sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em função das reacções dos alunos/estudantes. Espera-se deles que supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem. É-lhes necessário compreender os processos de aprendizagem na sua grande variedade, embora a sua compreensão possa ser mais um produto inconsciente da experiência do que um produto claramente formulado da reflexão teórica, o que acaba por ser uma contribuição adequada para a parceria sobre a aprendizagem que deve ser estabelecida entre os investigadores da educação e os formadores de docentes.

6.3.5. Os aprendentes são, evidentemente, em última análise, as pessoas interessadas na aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem. São eles que têm que desenvolver as competências e as estratégias (caso o não tenham feito já) e realizar tarefas, actividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos. Todavia, relativamente poucos aprendem de forma pró-activa, tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. A maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais. Todavia, logo que acabe o ensino, a aprendizagem que se segue tem que ser autónoma. A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o 'aprender a aprender' for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm. Até no interior de um sistema institucional específico, os aprendentes poderão ser levados a aumentar o número das suas escolhas no que diz respeito aos objectivos, materiais e métodos de trabalho, em função das suas necessidades, motivações, características e recursos. Espera-se que o QEER, juntamente com o conjunto de guias do utilizador especializados, sejam tão úteis aos professores e serviços de apoio como directamente aos aprendentes, ajudando a torná-los mais conscientes das opções que lhes são oferecidas e mais precisos nas escolhas que fazem.

6.4. Algumas opções metodológicas para a aprendizagem e o ensino das línguas

Até agora, o QEER tem-se preocupado com a construção de um modelo abrangente da língua e do utilizador da língua, chamando a atenção, ao longo do percurso, para a pertinência das diferentes componentes do modelo de aprendizagem, ensino e avaliação da língua. Essa pertinência tem sido predominantemente considerada em termos de conteúdos e objectivos de aprendizagem das línguas. Estes são resumidos nas Secções 6.1. e 6.2. Todavia, um Quadro de Referência para o ensino, a aprendizagem e a avaliação devem também tratar de metodologia, uma vez que os utilizadores quererão, sem dúvida, reflectir sobre decisões metodológicas e torná-las públicas no âmbito de um Quadro Geral. O Capítulo 6 fornece esse Quadro.

Tem sido, evidentemente, acentuado que se aplicam a este capítulo os mesmos critérios que aplicámos aos restantes. A abordagem da metodologia de aprendizagem e de ensino tem que ser abrangente e apresentar todas as opções de um modo explícito e transparente, evitando o dogmatismo e a parcialidade. Tem sido um princípio metodológico fundamental do Conselho da Europa que os

métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objectivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social. A eficácia é subordinada às motivações e características dos aprendentes, assim como à natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser activados. O respeito por estes princípios fundamentais conduz, necessariamente, a uma grande variedade de objectivos e a uma variedade ainda maior de métodos e de materiais.

Muitas são as formas através das quais as línguas modernas são normalmente aprendidas e ensinadas. Durante muitos anos, o Conselho da Europa promoveu uma abordagem baseada nas necessidades comunicativas dos aprendentes e na utilização de materiais e de métodos que permitissem aos aprendentes satisfazer essas necessidades e que fossem adequadas às suas características como aprendentes. Todavia, como ficou claro em 2.3.2. e *passim*, não é função do QECR promover uma metodologia específica de ensino das línguas, mas sim apresentar opções. Uma ampla troca de informações sobre estas opções e sobre a experiência que delas se tem deve vir a lume. A este nível, é possível apenas indicar algumas das opções resultantes da prática existente e pedir aos utilizadores do QECR que preencham as suas lacunas com o seu próprio conhecimento e experiência. Um conjunto de guias do utilizador encontra-se disponível.

Se houver professores que, baseados na reflexão, estejam convencidos de que os objectivos adequados aos aprendentes pelos quais são responsáveis são mais eficazmente alcançados por outros métodos que não os já defendidos pelo Conselho da Europa, então seria desejável que o manifestassem, que relatassem os métodos que usam e os objectivos que pretendem alcançar. Tal pode conduzir a um entendimento mais amplo da complexa diversidade do mundo da formação em línguas ou a um debate animado, o que é sempre preferível à simples aceitação de uma ortodoxia vigente, simplesmente porque é uma ortodoxia.

6.4.1. Abordagens gerais

De um modo geral, de que forma se espera que um aprendente aprenda uma língua segunda ou estrangeira (L2)? De uma ou mais das seguintes maneiras?

- a) por exposição directa ao uso autêntico da língua em L2, de uma ou mais das seguintes formas:
 - i) frente a frente com (um) falante(s) nativo(s);
 - ii) prestando atenção a conversas alheias;
 - iii) ouvindo rádio, gravações, etc.;
 - iv) assistindo a programas de TV, vídeo, etc.;

- v) lendo textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos (jornais, revistas, histórias, romances, sinalizações públicas e avisos, etc.);
- vi) utilizando programas de computador, CD-ROM, etc.;
- vii) participando em linha e fora de linha em conferências assistidas por computador;
- viii) participando em cursos sobre outros assuntos curriculares que empreguem a L2 como meio de formação;
- b) por exposição directa a enunciados orais e textos escritos especialmente seleccionados (p. ex.: progressivos) em L2 ('informação/*input* inteligível');
- c) por participação directa em interacção comunicativa autêntica em L2, p. ex.: como parceiro de uma conversa com um interlocutor competente;
- d) por participação directa em tarefas especialmente concebidas e construídas em L2 ('resultado/*output* inteligível');
- e) de forma autodidáctica, por estudo (orientado) feito por si próprio, perseguindo objectivos negociados e autodirigidos e utilizando os meios de formação disponíveis;
- f) por combinação de apresentações, explicações, repetição de exercícios (*drill*) e actividades de exploração, mas usando a L1 como língua de gestão das actividades da sala de aula, das explicações, etc.;
- g) por combinação de actividades, como em f), mas usando em todos os momentos da aula apenas a L2;
- h) por combinação de algumas das actividades acima referidas, começando talvez com f), mas progressivamente reduzindo o uso de L1 e incluindo mais tarefas e textos autênticos, falados e escritos e aumentando a componente de autonomia no estudo;
- i) por combinação do que foi referido acima com a planificação individual e de grupo, a implementação e a avaliação das actividades da aula com o apoio do professor, negociando a interacção para satisfazer as diferentes necessidades do aprendente, etc.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e explicitar que abordagem seguem, regra geral, quer seja uma das acima mencionadas, quer seja outra qualquer.

6.4.2. Deverão fazer-se algumas considerações sobre os *papéis relativos dos professores, dos aprendentes e dos suportes.*

6.4.2.1. Que porções do tempo de aula devem ser (espera-se que sejam) gastas:

- a) na exposição, explicação, etc., do professor a toda a turma.

- b) com toda a turma, nas sessões de perguntas/respostas (distinguindo entre perguntas referenciais, de informação e de testagem).
- c) no trabalho de pares ou de grupo.
- d) no trabalho individual.

6.4.2.2. Os **professores** devem compreender que as suas acções, reflexo das suas atitudes e das suas capacidades, constituem uma parte importante do ambiente da aprendizagem/aquisição de uma língua. Os professores apresentam papéis-modelo que os estudantes poderão seguir no uso futuro da língua e nas suas práticas como futuros professores. Que importância dão:

- a) às suas capacidades para ensinar?
- b) às suas capacidades de gestão da sala de aula?
- c) à sua capacidade de fazer pesquisa e de reflectir sobre a experiência?
- d) ao seu estilo de ensino?
- e) à sua compreensão e à sua capacidade de lidar com os testes e a avaliação?
- f) ao seu conhecimento e à sua capacidade para ensinar aspectos socioculturais?
- g) às suas atitudes e capacidades interculturais?
- h) ao seu conhecimento e à sua capacidade para desenvolver nos estudantes a sua apreciação estética da literatura?
- i) à sua capacidade para individualizar o ensino em turmas com diversos tipos de aprendentes e de capacidades?

Qual é a melhor maneira para desenvolver as qualidades e capacidades mais relevantes?

Durante o trabalho de grupo ou de pares, o professor deverá:

- a) apenas supervisionar e manter a ordem?
- b) circular para ajudar na execução do trabalho?
- c) estar disponível para o trabalho individual?
- d) adoptar o papel de facilitador e de supervisor, aceitando e reagindo às observações dos alunos sobre a sua aprendizagem e coordenando as actividades dos estudantes para além de controlar e de aconselhar?

6.4.2.3. Podemos esperar ou exigir que os **aprendentes**:

- a) sigam, de maneira ordenada e disciplinada, todas as directivas do professor e somente essas, falando apenas quando solicitados?
- b) participem activamente no processo de aprendizagem, em colaboração com o professor e os outros estudantes, a fim de chegarem a acordo sobre

objectivos e métodos, aceitando compromissos e participando em actividades de avaliação e de ensino mútuos, de modo a progredirem de forma regular em direcção a uma maior autonomia?

- c) trabalhem de maneira independente, com a ajuda de materiais de auto-aprendizagem, incluindo os de auto-avaliação?
- d) compitam uns com os outros?

6.4.2.4. Que uso deve ser feito dos **suportes técnicos** (cassetes-áudio e vídeo, computador, etc.)?

- a) nenhum;
- b) para demonstrações na turma, para repetições, etc.;
- c) para um laboratório multimédia;
- d) para um ensino individualizado autodirigido;
- e) como base para trabalho de grupo (discussão, negociação, jogos cooperativos e competitivos, etc.);
- f) para uma rede escolar informatizada e internacional aberta a escolas, a turmas e a indivíduos.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, quando for apropriado, explicitar:
 – as responsabilidades e os papéis relativos dos professores e dos aprendentes na organização, na gestão, na condução e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem;
 – o uso que é feito dos suportes técnicos.

6.4.3. Que papel devem ter os **textos** no ensino e na aprendizagem das línguas?

6.4.3.1. De que modo se espera ou se exige que os aprendentes aprendam a partir de textos orais e escritos (ver Secção 4.6.)?

- a) pela simples exposição;
- b) pela simples exposição, mas certificando-se de que o novo material é inteligível por inferência a partir do contexto verbal, do suporte visual, etc.;
- c) pela exposição ao texto, com uma compreensão controlada e assistida por questões e respostas em L2, por questões de escolha múltipla, pela relação texto/imagem, etc.;
- d) como c), mas com um ou mais dos seguintes aspectos:
 - testes de compreensão em L1;
 - explicações em L1;
 - explicações (incluindo qualquer tradução *ad hoc* necessária) em L2;
 - tradução sistemática em L1 pelos alunos ou estudantes;
 - actividades prévias de compreensão do oral e/ou actividades de compreensão em grupo, actividades prévias de compreensão escrita, etc.

6.4.3.2. Até que ponto os textos escritos ou orais, apresentados aos alunos, devem ser:

- a) 'autênticos', ou seja, produzidos para fins comunicativos e não para o ensino da língua, como p. ex.:
- textos autênticos não modificados que o aprendente encontra no decurso da sua experiência directa de uso da língua (jornais diários, revistas, emissões de rádio, etc.);
 - textos autênticos seleccionados, classificados por grau de dificuldade e/ou parcialmente modificados, de modo a ter em conta a experiência, os interesses e as características do aprendente.
- b) concebidos especificamente como material para o ensino da língua? P. ex.:
- textos concebidos para parecerem textos autênticos como em (ii) acima mencionado (p. ex.: materiais de compreensão do oral especialmente escritos para este fim e gravados por actores);
 - textos elaborados para apresentarem exemplos contextualizados do conteúdo linguístico a ensinar (p. ex.: numa dada unidade do curso), frases isoladas para fazer exercícios (fonéticos, gramaticais, etc.);
 - instruções no manual e explicações, etc., itens dos testes e dos exames, a língua usada pelo professor na sala de aula (instruções, explicações, organização da sala de aula, etc.). Pode considerar-se estes últimos como tipos de textos especiais. Será que são 'amigáveis' para o aprendente? Que atenção é dada ao conteúdo, à formulação e à apresentação para garantir que o sejam?

6.4.3.3. Até que ponto os aprendentes devem não só processar, mas também produzir textos? Pode ser:

- a) na oralidade:
- textos escritos lidos em voz alta;
 - respostas orais para as perguntas dos exercícios;
 - reprodução de textos memorizados (peças de teatro, poemas, etc.);
 - exercícios em trabalho de par ou de grupo;
 - participação nas discussões formais e informais;
 - conversação livre (na sala de aula ou durante as trocas entre os alunos);
 - apresentações;

b) na escrita:

- ditado;
- exercícios escritos;
- composições;
- traduções;
- relatórios escritos;
- trabalho de projecto;
- cartas para correspondentes;
- participação numa rede de intercâmbio escolar através de fax ou de correio electrónico.

6.4.3.4. Nos modos receptivo, produtivo e interactivo, até que ponto se pode esperar ou ajudar os aprendentes a distinguir diferentes tipos de textos e a desenvolver diferentes maneiras de ouvir, ler, falar e escrever, actuando tanto individualmente como membros de um grupo (p. ex.: partilhando ideias e interpretações no decurso da compreensão e da formulação)?

Os utilizadores do QECR podem querer considerar e, sempre que apropriado, explicitar o lugar dos textos (orais e escritos) no programa de ensino/aprendizagem e as actividades de exploração p. ex.:

- *os princípios segundo os quais os textos são seleccionados, adaptados ou produzidos, organizados e apresentados;*
- *se os textos estão organizados em função do grau de dificuldade;*
- *se a) se espera que os aprendentes distingam diferentes tipos de textos e desenvolvam diferentes estilos de leitura e de compreensão do oral adequados ao tipo de texto e que ouçam ou leiam de forma a identificar pormenores ou a obter ideias gerais, aspectos específicos, etc., e b) se os ajuda a fazê-lo.*

6.4.4. Em que medida se deve esperar ou exigir que os aprendentes aprendam com as *tarefas* e as *actividades* (ver secções 4.3. e 4.4.):

- a) pela simples participação em actividades espontâneas?
- b) pela simples participação em tarefas e actividades planificadas em termos de tipos, finalidades, *input*, produtos, papéis dos participantes e actividades, etc.?
- c) pela participação não só na tarefa, mas também na sua preparação, análise e avaliação;
- d) como c), mas acompanhada de uma tomada de consciência explícita sobre os objectivos, a natureza e a estrutura das tarefas, os requisitos para os papéis dos participantes, etc.?

6.4.5. O desenvolvimento da capacidade do aprendente para usar *estratégias comunicativas* (ver secção 4.4.) deverá ser:

- a) considerado como transferível ou facilitado a partir do uso da L1 do aprendente;
- b) criando situações e tarefas (p. ex.: dramatizações e simulações) que exijam operações estratégicas de planificação, de execução, de avaliação e de remediação;
- c) como b), mas usando técnicas de tomada de consciência (p. ex.: gravação de dramatizações e de simulações);
- d) como b), mas encorajando o aprendente a dar atenção a procedimentos estratégicos explícitos e a segui-los à medida que for necessário ou exigindo mesmo que o façam.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, quando for apropriado, explicitar o lugar das actividades, das tarefas e das estratégias no seu programa de ensino/aprendizagem da língua.

6.4.6. As competências gerais (ver secção 5.1.) podem ser desenvolvidas de várias maneiras.

6.4.6.1. No que respeita ao conhecimento do mundo, a aprendizagem de uma nova língua não significa que se parta do nada. Uma grande parte, se não mesmo a maior parte do conhecimento de que precisamos, pode ser tomada como certa. No entanto, não se trata apenas de aprender palavras novas para ideias velhas, apesar de ser extraordinário que o QEQR, com as noções gerais e específicas propostas no *Threshold Level*, se tenha revelado apropriado e adequado para vinte línguas europeias pertencendo a diferentes famílias linguísticas. É necessário bom senso para se opinar sobre questões como: Será que a língua que se vai ensinar ou testar pressupõe um conhecimento do mundo que ultrapassa, na verdade, o grau de maturidade dos aprendentes ou está fora da sua experiência de adultos? Se for este o caso, não se pode tomar como certo esse conhecimento. Não se deve evitar a questão; no caso de se usar uma língua estrangeira (não materna) como língua de instrução nas escolas ou nas universidades (como, na verdade, na educação da língua materna) tanto os conteúdos como a língua são novos. No passado, muitos manuais de língua como, por exemplo, o *Orbis pictus* do célebre Comenius, educador checo do século XVII, tentaram estruturar explicitamente o ensino da língua de modo a dar aos jovens uma visão estruturada do mundo.

6.4.6.2. A posição relativamente ao desenvolvimento do conhecimento sociocultural e das capacidades interculturais é um tanto diferente. Em alguns aspectos, os povos europeus parecem partilhar uma mesma cultura. Noutros aspectos, há uma diversidade considerável não apenas entre países, mas também entre regiões, classes, comunidades étnicas, géneros, etc. É, pois, necessário examinar com precaução a representação da cultura-alvo e a escolha do grupo ou dos grupos sociais sobre os quais se centrará a atenção. Será que há lugar para os estereótipos pitorescos, geralmente arcaicos e folclóricos e parecidos com aqueles que encontramos nos livros ilustrados para crianças (as socas e os moinhos holandeses, as casas de campo inglesas com telhado de colmo e roseiras à porta)? Eles captam a nossa imaginação e podem ser particularmente motivantes para as crianças mais novas. Correspondem frequentemente, de uma maneira ou outra, à imagem que o país em causa tem de si mesmo, sendo salvaguardados e promovidos em festivais. Podem, por isso, ser apresentados nesta perspectiva. Mas não têm nada que ver com a vida quotidiana da maioria da população. É, por isso, necessário encontrar um equilíbrio em função dos objectivos educativos para desenvolver a competência pluricultural dos aprendentes.

6.4.6.3. Como se devem então tratar as competências, não especificamente linguísticas, num curso de língua?

- a) considerando que elas já existem ou que são desenvolvidas, dessa forma, noutro local (p. ex.: noutras disciplinas ensinadas em L1) que são consideradas adquiridas em L2;
- b) tratando-as à medida que os problemas vão surgindo;
- c) seleccionando ou produzindo textos que ilustrem novas questões e novas áreas do conhecimento;
- d) através de cursos especiais ou de manuais que tratam áreas particulares (*Landeskunde*, civilização, etc.), i) em L1, ii) em L2;
- e) através de uma componente intercultural concebida para despertar a tomada de consciência dos conhecimentos de base relevantes dos aprendentes e dos falantes nativos em termos socioculturais, de experiência e cognitivos;
- f) através de dramatizações e de simulações;
- g) através da utilização de L2 como língua de ensino de outras disciplinas;
- h) pelo contacto directo com falantes nativos e com textos autênticos.

6.4.6.4. Relativamente à competência existencial, os traços de personalidade, as motivações, as atitudes, as crenças do aprendente, etc. (ver secção 5.1.3.) podem ser:

- a) ignorados, sendo preocupação apenas do aprendente;

- b) tomados em consideração no planeamento e no controlo do processo de aprendizagem;
- c) incluídos como um objectivo do programa de aprendizagem.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, quando for apropriado, explicitar:

- os meios acima apresentados (ou outros) que usam para desenvolver as competências gerais;
- as diferenças que surgem se as capacidades práticas forem a) abordadas como temas, b) exercitadas, c) demonstradas através de actos acompanhados de uso da língua, ou d) ensinadas, usando a língua-alvo como língua de ensino.

6.4.6.5. No que diz respeito à capacidade para aprender, espera-se/exige-se que os aprendentes desenvolvam as suas *capacidades de estudo* e as suas *capacidades heurísticas* e aceitem a *responsabilidade pela sua própria aprendizagem* (ver secção 5.1.4.):

- a) apenas como um 'benefício' de ensino e aprendizagem, sem nenhum planeamento ou disposição especial;
- b) transferindo progressivamente a responsabilidade da aprendizagem do professor para os alunos/estudantes e encorajando-os a reflectir sobre a sua aprendizagem e a partilhar a sua experiência com outros aprendentes;
- c) elevando sistematicamente o grau de consciência que os aprendentes têm do processo de ensino/aprendizagem em que participam;
- d) convidando os aprendentes a participar na experimentação de diferentes opções metodológicas;
- e) conseguindo que os aprendentes identifiquem o seu próprio estilo cognitivo e desenvolvam, conseqüentemente, as suas próprias estratégias de aprendizagem.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar as medidas que tomam para promover o desenvolvimento dos alunos e dos estudantes como aprendentes e utilizadores autónomos e responsáveis.

6.4.7. O desenvolvimento das **competências linguísticas** é um aspecto central e indispensável da aprendizagem de uma língua. Como é que se poderá facilitar esse desenvolvimento no que respeita ao vocabulário, à gramática, à pronúncia e à ortografia?

6.4.7.1. De que modo devemos esperar ou exigir que os aprendentes desenvolvam o seu **vocabulário**?

- a) pela simples exposição às palavras e expressões fixas usadas nos textos autênticos orais e escritos;
- b) pela dedução ou pela utilização de um dicionário, etc., consultado-o de acordo com as necessidades surgidas durante as tarefas e as actividades;
- c) pela apresentação das palavras em contexto, por exemplo, nos textos dos manuais escolares e na sua utilização subsequente através de exercícios, de actividades de exploração, etc.;
- d) pela apresentação das palavras acompanhada de auxiliares visuais (imagens, gestos e mímica, acções correspondentes, objectos diversos, etc.);
- e) pela memorização de listas de palavras, etc., com a tradução correspondente;
- f) pela exploração de campos semânticos e pela construção de “mapas mentais”;
- g) pela prática do uso de dicionários monolíngues e bilingues, *thesauri* e de outras obras de referência;
- h) pela explicação do funcionamento da estrutura lexical e consequente aplicação (p. ex.: derivação, composição, sinonímia, antonímia, palavras compostas, combinatórias, expressões idiomáticas, etc.);
- i) por um estudo mais ou menos sistemático da distribuição dos elementos lexicais em L1 e L2 (semântica contrastiva).

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar o modo como o vocabulário (sentido e forma) será apresentado e aprendido pelos alunos e estudantes.

6.4.7.2. A *quantidade*, *âmbito* e *controlo* do vocabulário são parâmetros essenciais da aquisição da língua e, conseqüentemente, da avaliação da proficiência em língua do aprendente e da planificação do ensino e da aprendizagem da língua.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- a quantidade de vocabulário (ou seja, o número de palavras e de expressões fixas) que ele terá necessidade de dominar/estará preparado para dominar/lhe será exigido que domine;
- a extensão de vocabulário (ou seja os domínios, os temas, etc., abrangidos) que ele terá necessidade de dominar/estará preparado para dominar/lhe será exigido que domine;
- o tipo de controlo sobre o vocabulário que ele terá necessidade de exercer/estará preparado para exercer/lhe será exigido que exerça;
- o tipo de distinção feita, se for esse o caso, entre a aprendizagem para o reconhecimento e a compreensão e entre a aprendizagem para a memorização e a produção;
- o uso feito de técnicas de inferência e o modo como é promovido o seu desenvolvimento.

6.4.7.3. *Seleção lexical*

Os autores de exames e de materiais pedagógicos são obrigados a escolher as palavras a incluir. Os autores de programas e de currículos não são obrigados a fazê-lo, mas podem querer fornecer linhas de orientação no interesse da transparência e da coerência das instruções oficiais. Há um certo número de opções:

- escolher palavras-chave e expressões a) nas áreas temáticas exigidas para realizar as tarefas comunicativas relevantes para as necessidades dos aprendentes, b) que concretizam a diferença cultural e/ou as crenças e os valores significativos partilhados pelo grupo ou grupos sociais e cuja língua está a ser estudada;
- seguir os princípios estatístico-lexicais, escolhendo as palavras com a maior frequência num *corpus* grande ou em domínios temáticos reduzidos;
- seleccionar textos orais e escritos (autênticos) e aprender quaisquer palavras que eles tenham;
- não planear o desenvolvimento do vocabulário, mas permitir que se desenvolva organicamente como resposta ao pedido do aprendente, quando este realiza as tarefas comunicativas.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar os princípios que presidiram à seleção lexical.

6.4.7.4. A competência gramatical, ou a capacidade para organizar frases para transmitir sentido, está nitidamente no centro da competência comunicativa; a maioria (ainda que não todos) daqueles que se interessam pelo planeamento, pelo ensino e pela testagem das línguas presta particular atenção à gestão do processo de aprendizagem para o conseguir. Isto envolve, geralmente, seleção, ordenação, apresentação passo-a-passo e prática do material novo, começando pelas frases simples, constituídas por orações simples e cujos sintagmas constituintes são representados por palavras simples (p. ex.: *O João está feliz*) e terminando com frases multi-oracionais complexas – cujo número, comprimento e estrutura são evidentemente ilimitados. É claro que isto não obsta a que, desde muito cedo, se introduza material complexo em termos de análise, desde que apresentado como expressões fixas (p. ex.: um item vocabular) ou como uma estrutura para inserção de um elemento (p. ex.: *Por favor, será que me podia dar...*) ou como palavras de uma canção aprendidas globalmente (p. ex.: *Ó Rosa arredonda a saia,/ó Rosa arredonda-a bem,/ó Rosa arredonda a saia,/olha a saia que ela tem*).

6.4.7.5. A complexidade inerente à sintaxe não deve ser o único princípio de progressão a considerar:

1. A produtividade comunicativa das categorias gramaticais deve ser tomada em consideração, ou seja, o seu papel como representantes das noções gerais.

- Por exemplo, deverão os aprendentes seguir uma progressão que os deixe incapazes de contar um acontecimento passado, após dois anos de estudo?
2. Os factores contrastivos são de grande importância para a avaliação da carga de aprendizagem e, conseqüentemente, para a rentabilidade das progressões concorrentes. Por exemplo, as frases subordinadas em alemão, relativamente à ordem das palavras, colocam mais problemas aos alunos ingleses e franceses que aos alunos holandeses. No entanto, falantes de línguas próximas como, por exemplo, alemão/holandês, checo/eslovaco, ou espanhol/português, podem ser tentados a fazer uma tradução mecânica palavra a palavra.
 3. O discurso oral autêntico e os textos escritos podem, em certa medida, ser ordenados em função da dificuldade gramatical. Mas é provável que apresentem ao aprendente novas estruturas e talvez novas categorias. Os aprendentes mais experientes podem mesmo adquiri-las e usá-las antes de outras que parecem mais básicas.
 4. A ordem 'natural' de aquisição da língua materna (L1), observada no desenvolvimento da linguagem das crianças, pode talvez também ser tomada em consideração no planeamento de um programa de L2.

O Quadro de Referência não pode substituir as gramáticas de referência, nem fornecer uma progressão rigorosa (embora o agrupamento dos aprendentes de acordo com o seu nível pressuponha uma selecção e, por isso, uma progressão em termos globais), mas fornece um Quadro que permite aos profissionais dar a conhecer as suas decisões.

6.4.7.6. Considera-se geralmente a frase como o domínio da descrição gramatical. No entanto, certas relações transfrásticas (p. ex.: a anáfora, os pronomes e os advérbios de frase) podem ser tratadas como fazendo parte mais da competência linguística do que da competência pragmática (p. ex.: *Não esperávamos nada que o João chumbasse no exame de inglês. No entanto, ele chumbou.*)

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, quando for apropriado, explicitar:

- a base de selecção e ordenação dos elementos gramaticais, das categorias, das estruturas, das operações e das relações;
- como é que o sentido é transmitido aos aprendentes;
- o papel da gramática contrastiva no ensino e aprendizagem das línguas;
- a importância relativa dada à amplitude, à fluência e à correcção da língua utilizada em relação à construção gramatical das frases;
- em que medida devemos tornar os aprendentes conscientes da gramática de a) a língua materna, b) a língua-alvo, c) as suas relações contrastivas.

6.4.7.7. Podemos esperar ou exigir que os aprendentes desenvolvam a sua **competência gramatical**:

- a) de modo indutivo, através da exposição a novas questões gramaticais, tal como surge nos documentos autênticos;
- b) de modo indutivo, através da incorporação de novos elementos gramaticais, categorias, classes, estruturas, regras, etc., nos textos produzidos especialmente para demonstrar a sua forma, a sua função e o seu significado;
- c) como b), mas com recurso posterior a explicações e exercícios formais;
- d) pela apresentação de paradigmas formais, quadros estruturais, etc., seguidos de explicações metalinguísticas em L2 ou L1 e de exercícios formais;
- e) pelo esclarecimento e, quando necessário, pela reformulação das hipóteses dos aprendentes, etc.

6.4.7.8. Se forem utilizados **exercícios formais**, podem ser usados os tipos seguintes:

- a) textos para preenchimento de espaços;
- b) construção de frases a partir de um modelo dado;
- c) escolha múltipla;
- d) exercícios de substituição numa mesma categoria (p. ex.: singular/plural, presente/passado, activa/passiva, etc.);
- e) combinação de frases (p. ex.: orações relativas, adverbiais e nominais, etc.);
- f) tradução de frases de L1 para L2;
- g) perguntas/respostas envolvendo o uso de determinadas estruturas;
- h) exercícios de desenvolvimento da fluência linguística centrados na gramática.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar:

- como é que a estrutura gramatical é a) analisada, ordenada e apresentada aos aprendentes e b) dominada pelos aprendentes;
- como e segundo que princípios é que o significado lexical, gramatical e pragmático em L2 é transmitido aos aprendentes e como é posto em evidência por estes, p. ex.: pela tradução de/para L1; pela definição em L2, explicação, etc.; pela utilização de contexto.

6.4.7.9. Pronúncia

De que modo se espera ou se exige que os aprendentes desenvolvam a sua capacidade para **pronunciar** uma língua?

- a) pela simples exposição a enunciados orais autênticos;
- b) pela imitação em coro (colectiva):
 - i) do professor;

- ii) de gravações áudio de falantes nativos;
- iii) de gravações vídeo de falantes nativos;
- c) por um trabalho individualizado em laboratório de línguas;
- d) pela leitura fonética, em voz alta, de textos aferidos;
- e) pelo treino do ouvido e exercícios fonéticos;
- f) como d) e e), mas com o apoio de textos com transcrição fonética;
- g) por um treino fonético explícito (ver secção 5.2.1.4.);
- h) pela aprendizagem das convenções ortoépicas (ou seja, a pronúncia de grafias diferentes);
- i) pela combinação das práticas acima apresentadas.

6.4.7.10. **Ortografia**

De que modo se espera ou se exige que os aprendentes desenvolvam a sua capacidade para dominar o sistema escrito de uma língua?

- a) pela simples transferência da L1;
- b) pela exposição a textos escritos autênticos:
 - i) impressos;
 - ii) dactilografados;
 - iii) escritos à mão;
- c) pela memorização do alfabeto em questão e dos respectivos valores fonéticos (p. ex.: escrita latina, cirílica ou grega quando é usada outra para a L1), juntamente com as marcas diacríticas e de pontuação;
- d) pela prática da escrita cursiva (incluindo as escritas cirílica ou gótica, etc.) e pelo conhecimento das convenções nacionais características do manuscrito;
- e) pela memorização da forma das palavras (individualmente ou aplicando regras de ortografia), assim como das regras de pontuação;
- f) pela prática do ditado.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar como é que as formas ortográficas e fonéticas das palavras, das frases, etc., são transmitidas aos aprendentes e como é que eles as dominam.

6.4.8. Poder-se-á considerar que o desenvolvimento da **competência sociolinguística** do aprendente (ver secção 5.2.2.) é transferível ou facilitado a partir da experiência que o aprendente tem da vida social:

- a) pela exposição a uma língua autêntica que é utilizada de maneira apropriada no seu quadro social?

- b) pela selecção ou pela produção de textos que exemplifiquem os contrastes sociolinguísticos entre a sociedade de origem e a sociedade-alvo?
- c) chamando a atenção para os contrastes sociolinguísticos, quando surgem, explicando-os e discutindo-os?
- d) esperando que os erros sejam cometidos, assinalando-os para os analisar, para os explicar e indicar o uso correcto?
- e) como parte do ensino explícito da componente sociocultural no estudo de uma língua viva?

6.4.9. Será que o desenvolvimento das **competências pragmáticas** do aprendente (ver secção 5.2.3.) pode ser:

- a) considerado como transferível ou facilitado a partir da educação e da experiência geral na língua materna (L1)?
- b) feito aumentando progressivamente a complexidade da estrutura do discurso e a extensão funcional dos textos apresentados ao aprendente?
- c) feito exigindo que o aprendente produza textos de complexidade crescente ou traduzindo da L1 para a L2?
- d) feito estabelecendo tarefas que exijam um âmbito funcional mais vasto e a adesão aos modelos de troca verbal?
- e) feito por uma tomada de consciência (análise, explicação, terminologia, etc.) para além das actividades práticas?
- f) feito por um ensino explícito e uma prática de funções, de modelos de troca verbal e de estrutura do discurso?

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, quando for apropriado, explicitar:

- em que medida se pode considerar que as competências sociolinguísticas e pragmáticas estão adquiridas ou se devem desenvolver naturalmente;
- que métodos e técnicas devem ser usados para facilitar o seu desenvolvimento, sempre que seja necessário ou aconselhável fazê-lo.

6.5. Erros e falhas

Os **erros** devem-se a uma ‘*interlíngua*’, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (*performance*) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2. As **falhas**, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo.

6.5.1. Diferentes atitudes são possíveis face aos erros do aprendente, p. ex.:

- a) os erros e as falhas são a prova do fracasso da aprendizagem;
- b) os erros e as falhas são a prova da ineficácia do ensino;
- c) os erros e as falhas são a prova da vontade que o aprendente tem em comunicar, apesar dos riscos;
- d) os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua. As falhas são inevitáveis em todos os **usos** de uma língua, incluindo os do falante nativo.

6.5.2. As atitudes que se tomam em relação às falhas e aos erros do aprendente podem ser:

- a) todos os erros e falhas devem ser imediatamente corrigidos pelo professor;
- b) a correcção mútua imediata deve ser sistematicamente encorajada para fazer desaparecer os erros;
- c) todos os erros devem ser anotados e corrigidos quando não interferem com a comunicação (p. ex.: separando o objectivo da correcção do objectivo da fluência);
- d) os erros não devem ser apenas corrigidos, mas também analisados e explicados em tempo oportuno;
- e) as falhas que são meros lapsos devem ser ignoradas, mas os erros sistemáticos devem ser erradicados;
- f) os erros só devem ser corrigidos se interferirem com a comunicação;
- g) os erros devem ser vistos como “uma interlíngua transitória” e ignorados.

6.5.3. O que se pode fazer da observação e da análise dos erros do aprendente:

- a) no planeamento do ensino e da aprendizagem numa base individual ou de grupo?
- b) no planeamento do curso e na produção de materiais?
- c) na avaliação do ensino e da aprendizagem, p. ex.:
 - será que os estudantes são essencialmente avaliados em função dos erros e falhas cometidas na realização do conjunto das tarefas?
 - se não for esse o caso, que outros critérios de realização linguística são utilizados?
 - qual é o peso dos erros e das falhas e quais os critérios utilizados?
 - que importância relativa é dada aos erros e falhas de:
 - pronúncia;
 - ortografia;
 - vocabulário;

- morfologia;
- sintaxe;
- uso;
- conteúdo sociocultural.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, quando for apropriado, explicitar a sua atitude e as medidas que tomam face aos erros e às falhas dos aprendentes e se aplicam os mesmos critérios ou critérios diferentes em erros e falhas de:

- *ordem fonética;*
- *ordem ortográfica;*
- *ordem lexical;*
- *ordem morfológica;*
- *ordem sintáctica;*
- *ordem sociolinguística e sociocultural;*
- *ordem pragmática.*

7. As tarefas e o seu papel no ensino das línguas

7.1. Descrição das tarefas

As tarefas são uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a activação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (*output*) específico (ver secção 4.1.). A natureza das tarefas pode ser extremamente variada, podendo envolver um maior ou menor número de actividades linguísticas, p. ex.: criativas (como a pintura, a escrita criativa), baseadas nas capacidades (como reparar ou montar alguma coisa), resolução de problemas (*puzzles*, palavras cruzadas), transacções rotineiras, interpretação de um papel numa peça, participação numa discussão, apresentação de uma exposição, planificação de um projecto, leitura de e resposta a uma mensagem (de correio electrónico), etc. Uma mensagem pode ser muito simples ou extremamente complexa (por ex.: o estudo de um certo número de planos e de instruções para montar um aparelho complicado e desconhecido). O número de etapas ou de tarefas intermediárias pode ser maior ou menor, tornando-se, por isso, difícil definir os limites de qualquer tarefa.

A comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo-se os participantes na interacção, na produção, na recepção ou na mediação, ou combinando duas ou mais destas actividades, p. ex.: a interacção com um funcionário de um serviço público e o preenchimento de um formulário; a leitura de um relatório e a discussão com os colegas para chegar a uma decisão sobre um projecto; o respeito pelas instruções escritas quando se está a montar alguma coisa e, no caso de um observador/ajudante estar presente, pedido de ajuda ou descrição/elaboração de comentários sobre o processo; a preparação (por escrito) e a apresentação de uma conferência; a interpretação informal para um visitante, etc.

Tarefas do mesmo tipo constituem a unidade central de numerosos programas, manuais escolares, experiências de aprendizagem na sala de aula e testes, ainda que a sua forma possa ser diferente quando se trata de aprender ou de testar. Estas tarefas-‘alvo’ ou de ‘repetição’, ou “próximas da vida real”, são escolhidas em função das necessidades do aprendente fora da sala de aula quer se trate dos domínios privado ou público quer de necessidades mais específicas dos domínios profissional ou educativo.

Outros tipos de tarefas ou actividades de natureza mais especificamente ‘pedagógica’ baseiam-se na natureza social e interactiva e no carácter imediato da situação da sala de aula. Os aprendentes participam nas actividades com “um faz

de conta aceite voluntariamente” e aceitam o uso da língua-alvo nas actividades centradas no acesso ao significado, em vez do uso da língua materna, mais fácil e mais natural. Estas tarefas de tipo pedagógico são bastante afastadas da vida real e das necessidades dos aprendentes e visam desenvolver a competência comunicativa, baseando-se no que se sabe ou que se crê saber sobre a aprendizagem em geral e sobre as línguas em particular. As tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver activamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato). As tarefas deste tipo podem envolver tarefas (intermediárias) ‘metacognitivas’, ou seja, a comunicação sobre a implementação da tarefa e a língua usada para a realizar. Incluem-se aqui as contribuições do aprendente para a selecção, a gestão e a avaliação da tarefa, sendo que, no contexto de aprendizagem de uma língua, podem tornar-se parte integrante das tarefas em si.

As tarefas da sala de aula quer sejam ‘autênticas’, quer essencialmente ‘pedagógicas’, são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negoceiem e expressem sentido, de modo a atingir um objectivo comunicativo. Numa tarefa comunicativa, a ênfase é colocada sobre o resultado da execução da tarefa, estando conseqüentemente o significado no centro do processo, à medida que os aprendentes realizam as suas intenções comunicativas. No entanto, no caso das tarefas concebidas para o ensino e a aprendizagem da língua, o desempenho diz respeito tanto ao significado como ao modo como este é compreendido, expresso e negociado. É necessário manter, de forma constante, um equilíbrio instável entre a atenção prestada ao sentido e à forma, à fluência e à correcção, tanto na escolha geral, como na organização das tarefas, de modo que se facilite e se reconheça convenientemente tanto a realização da tarefa como a progressão da aprendizagem.

7.2. Execução das tarefas

Quando se analisa a execução de uma tarefa, em contexto pedagógico, é necessário tomar em consideração as competências do aprendente, as condições e as limitações específicas dessa tarefa (que podem ser manipuladas, modificando o seu nível de dificuldade para a turma) e o efeito estratégico entre as competências do aprendente e os parâmetros da tarefa na sua execução.

7.2.1. Competências

Qualquer tipo de tarefa requer que seja activado um conjunto de competências gerais apropriadas como, por exemplo, o conhecimento e a experiência do mundo, o conhecimento sociocultural (sobre o modo de vida na comunidade-alvo e as diferenças essenciais entre as práticas, os valores e as crenças nesta comunidade e na própria sociedade do aprendente), as capacidades interculturais (que medeiam entre as duas culturas), a competência de aprendizagem e as capacidades práticas do quotidiano e da competência de realização (ver secção 5.1.). De modo a realizar uma tarefa comunicativa, quer seja em situação real quer em situação de aprendizagem ou de avaliação, o utilizador/aprendente de uma língua apoia-se também nas competências comunicativas em língua (conhecimento linguístico, sociolinguístico e pragmático, e capacidades – ver secção 5.2.). Para além disso, os traços de personalidade e as atitudes individuais afectam a realização da tarefa por parte do aprendente.

A realização de uma tarefa pode ser facilitada através da activação prévia das competências do aprendente. Por exemplo, na fase inicial da apresentação das instruções ou da definição dos objectivos, podem ser fornecidos os elementos linguísticos necessários ou fazer com que os aprendentes tomem deles consciência, recorrendo ao conhecimento anterior e à experiência para activar os esquemas (*schemata*) apropriados e encorajar o planeamento e a preparação da tarefa. Reduz-se, assim, o peso do processamento e do controlo durante a execução da tarefa e o aprendente pode prestar mais atenção aos conteúdos imprevisíveis e/ou problemas formais que surjam eventualmente, aumentando a possibilidade de a realizar com êxito, tanto em termos quantitativos como em termos qualitativos.

7.2.2. Condições e limitações

Para além das competências e características do aprendente/utilizador, o seu desempenho pode ser afectado por determinadas condições e limitações inerentes à própria tarefa e variáveis de tarefa para tarefa. Ambos, o professor e o autor do manual, podem controlar um certo número de elementos de modo a aumentar ou a diminuir o nível de dificuldade de uma tarefa.

As *tarefas de compreensão* podem ser concebidas de modo a que o mesmo *input* possa estar disponível para todos os aprendentes, podendo os produtos ser diferentes, tanto quantitativamente (a quantidade de informação exigida) como qualitativamente (o nível de realização esperado). Noutros casos, o texto que serve de *input* pode conter diferentes quantidades de informação ou graus de complexidade cognitiva e organizacional ou pode, ainda, disponibilizar ao aprendente diferentes tipos

de suportes (visuais, palavras-chave, indícios, quadros, diagramas, etc.). O *input* pode ser escolhido em função da sua relevância para o aprendente (motivação), ou por razões externas a este. Um texto pode ser ouvido ou lido as vezes que forem necessárias, ou apenas um número limitado de vezes. O tipo de resposta exigida pode ser muito simples (levantar o dedo) ou mais exigente (criar um texto novo). No caso de *tarefas de interacção* ou *de produção*, as condições da realização podem ser manipuladas, de modo a tornar uma tarefa mais ou menos difícil, fazendo variar, por exemplo, a duração da preparação e da realização, a duração da interacção ou da produção, o grau de previsibilidade, o número e a natureza dos suportes fornecidos, etc.

7.2.3. Estratégias

A realização de uma tarefa é um processo complexo que envolve, por isso, a articulação estratégica de uma vasta gama de factores que se relacionam com as competências do aprendente e a natureza da tarefa. Para responder às exigências da tarefa, o utilizador/aprendente activa as estratégias gerais e comunicativas mais eficazes para a execução dessa mesma tarefa. O utilizador/aprendente adapta, ajusta e filtra naturalmente os dados da tarefa, os objectivos, as condições e as limitações, de modo a adaptá-los aos seus próprios recursos, às suas próprias finalidades e (na situação de aprendizagem de uma língua) ao seu próprio estilo de aprendizagem.

Para que uma tarefa comunicativa se realize com êxito, é necessário seleccionar, equilibrar, activar e coordenar as componentes adequadas de todas as competências necessárias para o planeamento, a execução, o controlo/avaliação e (quando necessário) a remediação da tarefa, a fim de realizar com êxito a intenção comunicativa. As estratégias (gerais e comunicativas) são um elo vital entre as diferentes competências (ínatas ou adquiridas) que o aprendente possui e a execução com êxito da tarefa (ver secções 4.4. e 4.5.)

7.3. A dificuldade da tarefa

Os indivíduos diferem consideravelmente na abordagem que fazem à mesma tarefa. Como consequência, a dificuldade de uma determinada tarefa para qualquer indivíduo e as estratégias que ele adopta para a realizar são o resultado da combinação de um certo número de factores que fazem parte das suas competências (gerais e comunicativas) e das suas características individuais, assim como das condições específicas e das limitações em que a tarefa é levada a cabo. Por estas razões, torna-se difícil prever com exactidão o grau de dificuldade ou de facilidade

de uma tarefa e, muito mais, fazer essa previsão, para cada um dos aprendentes. Importa, por isso, considerar meios que introduzam a flexibilidade e a diferenciação na concepção e na implementação das tarefas.

Apesar dos problemas associados à determinação do grau de dificuldade de uma tarefa, o uso eficaz das experiências de aprendizagem em sala de aula exige uma abordagem coerente e baseada em princípios para fazer a selecção e a ordenação das tarefas. Uma abordagem deste tipo deverá ter em consideração tanto as competências específicas do aprendente como os factores que afectam a dificuldade da tarefa e, por isso, deve manipular os seus parâmetros em função das necessidades e capacidades do aprendente.

Ao considerar-se o grau de dificuldade de uma tarefa, é necessário ter em linha de conta:

- as competências e as características do utilizador/aprendente, incluindo as suas finalidades e os seus estilos de aprendizagem;
- as condições e limitações que, por parte do utilizador/aprendente, podem afectar a realização da tarefa e que, em contextos de aprendizagem, podem ajustar-se de modo a acomodar as competências e características do aprendente.

7.3.1. As competências e as características do aprendente

As diferentes competências dos aprendentes estão estreitamente relacionadas com as suas características individuais de natureza cognitiva, afectiva e linguística, devendo, por isso, ser tidas em consideração quando se analisa a dificuldade potencial de uma dada tarefa para um determinado aprendente.

7.3.1.1. Factores cognitivos

A *familiaridade da tarefa*: a carga cognitiva pode ser reduzida e a execução da tarefa facilitada pela maior ou menor familiaridade do aprendente com:

- o tipo de tarefa e as operações envolvidas;
- os subtemas ou temas;
- o tipo de texto, (género);
- o esquema interaccional (guiões e estrutura) envolvido, uma vez que a disponibilidade dos esquemas 'rotineiros' ou inconscientes pode deixar o aprendente mais livre para lidar com outros aspectos do desempenho, ou para o ajudar na previsão do conteúdo e da organização do texto;
- conhecimento necessário do conhecimento de base (assumido pelo falante ou escritor);

- conhecimento sociocultural, por ex.: conhecimento das normas sociais e suas variações, convenções sociais, formas linguísticas adequadas ao contexto, referências relativas à identidade nacional ou cultural, diferenças notáveis entre a cultura do aprendente e a cultura-alvo (ver secção 5.1.1.2.) e consciência intercultural (ver 5.1.1.3.).

Capacidades: a realização de uma tarefa depende, entre outros aspectos, da capacidade do aprendente para exercer:

- as capacidades interpessoais e de organização necessárias para realizar as diferentes etapas da tarefa;
- as capacidades e as estratégias que facilitam a realização da tarefa, incluindo ser capaz de ser bem sucedido quando os recursos linguísticos não forem adequados, de descobrir sozinho, de planear e de controlar a realização da tarefa;
- as capacidades interculturais (ver secção 5.1.2.2.), incluindo a capacidade para lidar com aquilo que é implícito no discurso dos falantes nativos.

Capacidade para lidar com as exigências de processamento: uma tarefa pode ser mais ou menos difícil para o aprendente conforme a sua capacidade para:

- manipular as diferentes etapas ou “operações cognitivas” e a sua natureza concreta ou abstracta;
- prestar atenção às exigências de processamento da tarefa (sucessão linear de operações) e a relação entre as diferentes etapas da tarefa (ou a combinação de tarefas diferentes mas aparentadas).

7.3.1.2. Factores afectivos

Auto-estima: uma imagem positiva de si próprio e a ausência de inibições são susceptíveis de contribuir para o êxito da execução de uma tarefa quando o aprendente tem a necessária confiança em si próprio para a continuar; assumirá, por exemplo, o controlo da interacção, se for necessário (por ex.: intervindo para obter esclarecimento, para verificar a compreensão, para correr riscos, ou, no caso de dificuldades de compreensão, para continuar a ler e a ouvir e a fazer inferências, etc.); o grau de inibição pode depender da situação ou da tarefa.

Envolvimento e motivação: É provável que a execução de uma tarefa tenha mais sucesso se o aprendente estiver muito empenhado. Um nível elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa – em virtude do interesse pela mesma, pela sua pertinência, por exemplo, para as necessidades reais ou para a execução de uma outra tarefa aparentada (interdependência das tarefas) – promoverá um

maior envolvimento por parte do aprendente; a motivação extrínseca *pode* também desempenhar um papel importante, por exemplo, quando existirem pressões externas para completar a tarefa com êxito (por ex.: receber elogios ou não “perder a face”, ou ainda por razões de competição).

Estado geral: o desempenho é influenciado pelo estado físico e emocional do aprendente (um aprendente muito atento e tranquilo tem mais hipóteses de aprender e de ser bem sucedido do que um aprendente cansado e ansioso).

Atitude: a dificuldade de uma tarefa que apresenta experiências e um conhecimento sociocultural novo será afectada, por exemplo, pelo interesse e pela abertura do aprendente relativamente à diferença; pela vontade de relativizar o seu próprio ponto de vista cultural e o seu sistema de valores; pela vontade de assumir o papel de “intermediário cultural” entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e ainda pela vontade de resolver os mal-entendidos interculturais e os conflitos.

7.3.1.3. Factores linguísticos

O nível de desenvolvimento dos recursos linguísticos do aprendente deve ser um dos factores essenciais a ser considerado na determinação da adequação de uma determinada tarefa ou na manipulação dos seus parâmetros: nível de conhecimento e de domínio da gramática, do vocabulário e da fonologia ou da ortografia exigidos para realizar a tarefa, ou seja, os recursos linguísticos, tais como a amplitude, a correcção gramatical e lexical e os aspectos de uso da língua, como a fluência, a flexibilidade, a adequação e a correcção.

Uma tarefa pode ser simultaneamente complexa do ponto de vista linguístico e simples no plano cognitivo ou vice-versa e, conseqüentemente, um factor pode compensar o outro na selecção da tarefa para fins pedagógicos (embora uma resposta apropriada a uma tarefa exigente no plano cognitivo possa ser um desafio do ponto de vista linguístico em contexto autêntico). Os aprendentes têm de dominar o conteúdo e a forma para executar uma tarefa; terão mais disponibilidade para as operações cognitivas se não tiverem de consagrar toda a sua atenção aos aspectos formais e vice-versa: A disponibilidade de um conhecimento dos esquemas rotineiros liberta o aprendente, permitindo-lhe ocupar-se do conteúdo e, no caso das actividades espontâneas de interacção e de produção, concentrar-se no uso mais exacto de formas mais raras. A capacidade do aprendente para compensar as lacunas da sua competência linguística é um factor importante para o resultado de qualquer actividade (ver *estratégias de comunicação*, secção 4.4.).

7.3.2. Condições e limitações das tarefas

Há um conjunto de factores no que diz respeito às condições e condicionamentos das actividades da sala de aula que podem ser manipulados. Neles incluem-se:

- a interacção e a produção;
- a recepção.

7.3.2.1. Interacção e produção

Condições e condicionamentos que afectam as dificuldades das tarefas de interacção e de produção:

- ajuda exterior;
- tempo;
- finalidade;
- previsibilidade;
- condições materiais;
- participantes.

Ajuda exterior:

O fornecimento de informações adequadas respeitantes a aspectos contextuais e a disponibilização de uma ajuda linguística podem facilitar a realização de uma tarefa.

- Quantidade de informação fornecida sobre o *contexto*: a execução da tarefa pode ser facilitada se forem facultadas informações suficientes e relevantes acerca dos participantes, dos papéis, do conteúdo, do enquadramento (incluindo os aspectos visuais), assim como se as instruções e as linhas de orientação forem claras, pertinentes e adequadas.
- Nível de *ajuda linguística* fornecida: em actividades interactivas, a preparação de tarefas ou a execução de uma tarefa intermédia preparatória e o fornecimento de ajuda linguística (palavras-chave, etc.) ajudam a criar expectativas e a activar o conhecimento ou a experiência prévios, bem como os esquemas adquiridos; as actividades de produção não imediata serão, obviamente, facilitadas pela disponibilização de recursos tais como obras de referência, modelos relevantes e ajuda de terceiros.

Tempo:

Quanto menos tempo houver para a preparação e execução de uma tarefa, tanto mais difícil esta se pode tornar. Os aspectos temporais a considerar incluem:

- o tempo disponível para a *preparação*, ou seja, a possibilidade de a planejar ou de a preparar. Na comunicação espontânea, o planeamento não é possível e, conseqüentemente, é preciso que exista uma utilização subconsciente e muito desenvolvida de estratégias que permitam executar a tarefa com êxito; noutros casos, o aprendente pode estar menos pressionado pelo tempo e levar a cabo as estratégias relevantes de modo mais consciente, por exemplo, quando os esquemas de comunicação são bastante previsíveis ou predeterminados (como nas transacções de rotina), ou quando há tempo para o planeamento, a execução, a avaliação e a apresentação de um texto (como é normalmente o caso das tarefas interactivas que não exigem uma resposta imediata – troca de correspondência, por exemplo) ou das tarefas de produção escrita e oral não imediatas;
- o tempo disponível para a *execução*: quanto maior for a urgência do acontecimento comunicativo ou quanto menor for o tempo dado aos aprendentes para a realização da tarefa tanto maior é a pressão na sua execução em comunicação espontânea. Todavia, a interacção não espontânea ou as tarefas de produção também podem criar uma pressão de tempo, porque existe, por exemplo, necessidade de respeitar o prazo de conclusão de um texto, o que, por seu turno, reduz o tempo disponível para o planeamento, a execução, a avaliação e a remediação;
- a *duração das intervenções*: as intervenções longas em interacção espontânea (por ex.: o reconto de uma história) são normalmente mais exigentes do que as intervenções curtas;
- a *duração da tarefa*: quando os factores cognitivos e as condições de desempenho são constantes, uma interacção espontânea longa, uma tarefa (complexa) com muitos passos a seguir ou o planeamento e execução de textos escritos e orais, são muito provavelmente mais exigentes do que uma tarefa semelhante de menor duração.

Finalidade:

Quanto maior for a necessidade de negociar para atingir a(s) finalidade(s) da tarefa, maior é a probabilidade de que a tarefa seja exigente. Para além disso, a coincidência entre as expectativas dos professores e as dos alunos acerca dos resultados das tarefas facilitará a aceitação da execução de tarefas diversificadas mas aceitáveis.

- *Convergência* ou *divergência* da(s) finalidade(s) das tarefas: numa tarefa de interacção, uma finalidade convergente implica, normalmente, mais tensão comunicativa do que uma finalidade divergente, ou seja, a primeira exige aos participantes que cheguem a uma só conclusão acordada entre as partes (p. ex.: alcançar um consenso acerca de um modo de funcionamento), o que

pode implicar uma negociação intensa, uma vez que deve existir uma troca de informações necessárias ao êxito da actividade. Pelo contrário, com finalidades divergentes não se pretende atingir um resultado único e específico (p. ex.: uma simples troca de pontos de vista);

- A(s) *atitude(s) do aprendente e do professor* em relação às finalidades: a consciência do professor e do aprendente acerca da possibilidade e da aceitabilidade de resultados diferentes (por contraste com a exigência – talvez inconsciente – feita pelo professor de um resultado único e ‘correcto’) pode influenciar a execução da tarefa.

Previsibilidade:

As mudanças dos parâmetros da tarefa durante a sua execução implicam, muito provavelmente, um aumento da exigência sobre os interlocutores:

- Numa tarefa de interacção, a introdução de um elemento inesperado (acontecimento, circunstâncias, informação, participantes) obriga o aprendente a activar as estratégias pertinentes que lhe permitam lidar com a dinâmica de uma situação nova ou mais complexa; numa tarefa de produção, o desenvolvimento de um texto ‘dinâmico’ (por ex.: uma história que inclua mudanças regulares de personagens, de cenas e saltos no tempo) é provavelmente mais exigente que a produção de um texto ‘estático’ (por ex.: a descrição de um objecto roubado ou perdido).

Participantes:

Para além dos parâmetros acima referidos, há uma série de factores relacionados com os participantes que, embora não possam ser normalmente manipulados, devem ser levados em conta quando se consideram as condições que influenciam a facilidade ou dificuldade das tarefas da vida real que implicam uma interacção.

- A *cooperação do(s) interlocutor(es)*: um interlocutor cooperante facilitará o êxito da comunicação ao deixar que o utilizador/aprendente tenha um certo controlo sobre a interacção, por ex.: pela negociação e aceitação de alterações nas finalidades, pela facilitação da compreensão, p. ex.: respondendo de forma positiva a um pedido para falar mais lentamente, para repetir, para explicar;
- As *características de elocução dos interlocutores*, p. ex.: o débito, o sotaque, a clareza, a coerência;
- A *visibilidade dos interlocutores* (acessibilidade a traços paralinguísticos na comunicação presencial facilita a comunicação);
- As *competências gerais e comunicativas dos interlocutores*, incluindo o comportamento

(grau de familiaridade com regras de uma determinada comunidade linguística) e o conhecimento dos assuntos.

7.3.2.2. Recepção

Condições e limitações que afectam a dificuldade das tarefas de compreensão:

- a ajuda exterior;
- as características do texto;
- os tipos de resposta esperados.

Ajuda exterior:

A utilização de várias formas de ajuda pode reduzir a eventual dificuldade dos textos, p. ex.: uma fase preparatória pode fornecer orientações e activar o conhecimento prévio, a clarificação das instruções pode ajudar a evitar possíveis confusões, e a organização do trabalho em subgrupos oferece aos aprendentes possibilidades de cooperação e de assistência mútua.

- *Fase preparatória*: a criação de expectativas, o fornecimento dos conhecimentos de base necessários, a activação do conhecimento de esquemas e a filtragem das dificuldades linguísticas específicas durante a fase de pré-audição/visio-namento ou de pré-leitura reduzem as operações de processamento e, consequentemente, também as exigências da tarefa; a ajuda contextual pode também ser fornecida pelo estudo das questões que acompanham um texto (e, portanto, devem ser idealmente colocadas antes do texto escrito) e por indícios, tais como as ilustrações, a disposição na página, os títulos, etc.;
- As *instruções*: simples, relevantes e suficientes (não contendo informação nem a mais nem a menos) diminuem a possibilidade de confusão acerca das finalidades e dos procedimentos;
- O *trabalho em pequenos grupos*: para alguns aprendentes e, especialmente, mas não exclusivamente, para os aprendentes mais lentos, o trabalho num grupo pequeno que implique uma compreensão do oral/escrita em cooperação atingirá, provavelmente, melhores resultados do que o trabalho individual, uma vez que os aprendentes podem partilhar as operações de processamento e obter ajuda e *feedback* acerca da sua compreensão mútua.

Características do texto:

Ao avaliar um texto para ser utilizado por um dado aprendente ou grupo de aprendentes, é necessário considerar factores como a complexidade linguística, o tipo de texto, a estrutura do discurso, as condições materiais, a extensão do texto e a sua relevância para o(s) aprendente(s).

- *Complexidade linguística*: uma sintaxe particularmente complexa consome recursos que poderiam ser dirigidos para o conteúdo; p. ex.: as frases longas com numerosas subordinações, constituintes descontínuos, negações múltiplas, ambiguidades de escopo, uso de anáforas e deícticos cujos antecedentes ou referentes não são claros. Todavia, a excessiva simplificação sintáctica de textos autênticos pode aumentar o nível de dificuldade (pela eliminação de redundâncias, de indícios do significado, etc.);
- *O tipo de texto*: a familiaridade com o género e o domínio (partindo do princípio de que existem conhecimentos socioculturais necessários) ajuda o aprendente através da antecipação e da compreensão da estrutura e do conteúdo do texto; é provável que a natureza concreta ou abstracta do texto desempenhe também o seu papel, p. ex.: as descrições, as instruções ou as narrativas concretas, especialmente as que são acompanhadas por meios visuais adequados, serão certamente menos difíceis do que uma argumentação ou explicação abstracta;
- *A estrutura do discurso*: a coerência textual e a organização clara (p. ex.: a sequência temporal, as questões principais claramente apresentadas antes do seu desenvolvimento), a natureza explícita mais do que a implícita da informação apresentada, a ausência de informação contraditória ou inesperada, tudo contribui para a redução da complexidade do processamento da informação;
- *As condições materiais*: os textos escritos e orais apresentam, como é claro, dificuldades diferentes devido à necessidade de processar a informação do texto oral em tempo real. Para além disso, o ruído, a distorção e a interferência (p. ex.: as fracas condições de recepção de rádio/televisão ou uma caligrafia desordenada ou descuidada) aumentam a dificuldade de compreensão; no caso dos textos orais (áudio), quanto maior for o número de falantes de timbre indistinto, tanto maior é a dificuldade de os identificar e de os compreender individualmente; outros factores que aumentam a dificuldade de audição/visionamento incluem a sobreposição de discursos, as elisões, os sotaques desconhecidos, o débito, o volume fraco, uma voz monocórdica, etc.;
- *A extensão do texto*: em geral, um texto curto é menos exigente do que um texto longo acerca de um mesmo tópico, porque um texto mais longo exige um processamento e uma exigência de memória maiores e comporta o risco de cansaço e de distração (especialmente no caso de aprendentes mais jovens). Todavia, um texto longo que não seja demasiado denso e contenha algumas redundâncias pode ser mais fácil do que um texto curto e denso que apresente a mesma informação;
- *A relevância para o aprendente*: uma motivação forte para a compreensão

determinada pelo interesse pessoal pelo conteúdo ajudará a apoiar os esforços do aprendente para a compreensão (embora não ajude necessariamente a compreensão de forma directa); a ocorrência de vocabulário pouco frequente pode aumentar a dificuldade global de um texto, mas um texto que contenha um vocabulário bastante específico sobre tópicos familiares e relevantes é provavelmente menos difícil para um especialista na área em causa do que um texto que contenha um vocabulário mais vasto, de natureza mais geral, e pode ser abordado com mais confiança;

Encorajar os aprendentes a exprimirem o seu conhecimento pessoal, ideias e opiniões numa tarefa de compreensão pode aumentar a sua motivação e confiança, bem como activar a competência linguística relacionada com o texto. Incluir uma tarefa de compreensão numa outra tarefa pode também ajudar a torná-la mais significativa e facilitar o envolvimento do aprendente.

Tipo de resposta esperado:

Mesmo se um texto for relativamente difícil, o tipo de resposta esperado pela tarefa pode ser manipulado de modo a adaptar-se às competências e características do aprendente. A concepção da tarefa pode também depender da sua finalidade, que pode ser o desenvolvimento de capacidades ou a verificação da compreensão. Assim, o tipo de resposta exigido pode variar consideravelmente, como é ilustrado pelas numerosas tipologias de tarefas de compreensão.

Uma tarefa de compreensão pode exigir uma compreensão global ou selectiva, ou uma compreensão de pormenores importantes. Algumas tarefas podem exigir que o leitor/ouvinte manifeste a sua compreensão da informação principal claramente exposta no texto, enquanto outras podem exigir o recurso a capacidades de inferência. Uma tarefa pode ser sumativa (a executar na base de um texto no seu conjunto) ou pode ser estruturada de modo a relacionar-se com unidades tratáveis (por ex.: que acompanhem cada secção de um texto) apelando, assim, menos à memória.

A resposta pode ser não verbal (não haver resposta aberta ou exigir uma acção simples como pôr uma cruz junto a uma imagem), ou ser verbal (oral ou escrita). Neste caso, pode, por exemplo, implicar a identificação e a reprodução da informação de um texto com um fim específico ou pode, por exemplo, exigir ao aprendente que complete o texto ou que produza um novo texto através de tarefas de produção ou de interacção semelhantes.

O tempo de resposta permitido pode variar de modo a aumentar ou a diminuir a dificuldade da tarefa. Quanto mais tempo um ouvinte ou um leitor tiver para repetir ou reler um texto, tanto mais hipóteses terá de compreender e de aplicar várias estratégias para lidar com dificuldades levantadas pela sua compreensão.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar:

- os princípios de selecção e de ponderação das tarefas “pedagógicas” e da “vida real” para atingir os seus objectivos, incluindo a adequação de diferentes tipos de tarefas em determinados contextos de aprendizagens;*
- os critérios para a selecção de tarefas que sejam motivadoras e significativas para o aprendente e forneçam um propósito estimulante mas realista e atingível, implicando, tanto quanto possível, o aprendente, e permitindo interpretações e resultados diferentes;*
- a relação entre tarefas que sejam primariamente orientadas para o significado e para as experiências de aprendizagem especialmente centradas na forma, de modo a que a atenção do aprendente seja dirigida de modo regular e útil para ambos os aspectos numa abordagem equilibrada do desenvolvimento da correcção e da fluência;*
- os modos de levar em conta o papel central das estratégias do aprendente, de modo a relacionar as competências com o desempenho para a realização com êxito de tarefas estimulantes sob várias condições e limitações (ver secção 4.4.);*
- os modos de facilitar a realização, com êxito, de uma tarefa e aprendizagem (incluindo a activação das competências anteriores numa fase preparatória);*
- os critérios e as opções para a selecção de tarefas e, sempre que seja apropriado, a manipulação dos seus parâmetros, de modo a modificar o seu grau de dificuldade em função das diferentes competências desenvolvidas pelo aprendente e da diversidade das suas características (aptidões, motivações, necessidades, interesses);*
- em que medida a percepção do grau de dificuldade de uma tarefa pode ser levado em conta na avaliação da sua realização e na (auto-)avaliação da competência comunicativa do aprendente (Capítulo 9).*

8. Diversificação linguística e currículo

8.1. Definição e abordagem inicial

A **competência plurilingue e pluricultural** é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.

A abordagem habitual consiste na apresentação da aprendizagem de uma língua estrangeira como se fosse a soma de uma competência para comunicar numa língua estrangeira com a competência para comunicar na língua materna, de forma compartimentada. O conceito de competência plurilingue e pluricultural tende a:

- afastar-se da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, acentuando o plurilinguismo, de que o bilinguismo é considerado apenas um caso particular;
- considerar que um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece, mas, sim, uma competência plurilingue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe;
- acentuar as dimensões pluriculturais desta competência múltipla, sem estabelecer uma ligação necessária entre o desenvolvimento de capacidades de relacionamento com outras culturas e o desenvolvimento da proficiência de comunicação em língua.

É possível, todavia, fazer-se uma observação geral que relacione componentes e percursos diferentes e distintos de aprendizagem da língua. Geralmente, o ensino nas escolas tem caminhado no sentido do atingir de objectivos relacionados com a *competência geral* (especialmente ao nível da escola primária), ou com a *competência comunicativa em língua* (particularmente nas idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos), enquanto os cursos para adultos (estudantes universitários ou profissionais) formulam objectivos em termos de *actividades linguísticas* específicas ou de capacidade funcional num determinado *domínio*. A ênfase dada, no primeiro caso, à construção e desenvolvimento de competências e, no segundo caso, à preparação otimizada de actividades que estão relacionadas com o funcionamento num contexto específico, corresponde, sem dúvida, a uma diferença de papéis da educação inicial geral, por um lado, e da educação contínua especializada, por outro. Neste contexto, mais do que encarar estas práticas segundo uma perspectiva de oposição, o QECR pode ajudar a relacioná-las e a demonstrar que deviam, de facto, ser complementares.

8.2. Opções de construção curricular

8.2.1. Diversificação dentro de uma concepção de conjunto

A discussão acerca da relação entre os currículos e o Quadro pode ser guiada por três princípios fundamentais.

O *primeiro* é que a discussão sobre currículos deveria inserir-se no objectivo geral de promoção do plurilinguismo e da diversidade linguística. Este facto implica que o ensino/aprendizagem de qualquer língua deveria, também, ser pensado conjuntamente com a formação noutras línguas do sistema educativo e com os percursos que os aprendentes poderão ir escolhendo na sua tentativa de desenvolver uma competência linguística diversificada.

O *segundo* princípio é que esta diversificação só é possível, especialmente nas escolas, se for considerada a relação custo/eficácia do sistema, de modo a evitar as repetições desnecessárias e a promover economias de escala e a transferência de capacidades, que é facilitada pela aprendizagem de duas línguas estrangeiras. Se, por exemplo, o sistema educativo permitir aos alunos que comecem a aprendizagem num estágio predeterminado dos seus estudos e oferecer como opção uma terceira língua, então, os objectivos ou tipos de progressão das línguas escolhidas não têm de ser os mesmos (p. ex.: o ponto de partida não tem de ser sempre a preparação para uma interacção funcional que responda às mesmas necessidades de comunicação nem a insistência recorrente nas estratégias de aprendizagem).

O *terceiro* princípio é, assim, que as considerações e as medidas relacionadas com os currículos não devem ser apenas definidas em termos de um currículo isolado para cada língua, nem sequer de um currículo integrado para línguas diferentes. Os currículos devem também ser tratados em termos do seu papel na educação geral em línguas, na qual o conhecimento declarativo (conhecimentos) e a competência de realização, juntamente com a competência de aprendizagem, não desempenham apenas um papel específico numa dada língua, mas também um papel transversal e transferível entre línguas.

8.2.2. Do parcial ao transversal

Especialmente entre línguas ‘vizinhas’ – embora não somente entre estas –, pode dar-se uma espécie de osmose, que permite uma transferência de conhecimentos e de capacidades. Do ponto de vista curricular, deverá ser notado que:

- todo o conhecimento de uma língua é parcial, mesmo que pareça conhecimento ‘materno’ ou ‘nativo’. Está sempre incompleto e nunca é tão desenvolvido ou perfeito num indivíduo normal como o seria no utópico “falante

nativo ideal”. Para além disso, um dado indivíduo nunca tem o mesmo domínio das diferentes componentes da língua em questão (p. ex.: entre a oralidade e a escrita, ou entre a compreensão e interpretação e as competências de produção);

- qualquer conhecimento parcial é também maior do que parece. Por exemplo, de modo a atingir a finalidade ‘limitada’ de aumentar a compreensão de textos especializados numa dada língua estrangeira acerca de assuntos familiares ao aprendente, é necessário que ele adquira conhecimentos e capacidades que podem também ser utilizados para muitos outros fins. Esta possibilidade de ‘re-utilização’ diz mais respeito, todavia, ao aprendente do que ao autor do currículo;
- aqueles que aprenderam uma língua sabem muito acerca de várias outras línguas, sem que necessariamente se dêem conta disso. A aprendizagem de mais línguas possibilita geralmente a activação deste conhecimento e torna-o mais consciente, o que é um factor a considerar e não a ignorar.

Embora permitindo uma grande liberdade de escolha na concepção dos currículos e da progressão, estes diferentes princípios e observações pretendem também encorajar a adopção de uma abordagem transparente e coerente quando se identificam opções e se tomam decisões. É neste processo que o Quadro de Referência terá uma importância especial.

8.3. Para a criação de cenários curriculares

8.3.1. O currículo e a variação dos objectivos

Do que anteriormente foi dito, pode verificar-se que cada uma das componentes e subcomponentes principais do modelo proposto pode, se for seleccionada como objectivo de aprendizagem, conduzir a escolhas várias de conteúdos e de meios, de forma a possibilitar o êxito da aprendizagem. Por exemplo, quer se trate de capacidades (competências gerais do utilizador/aprendente da língua), quer da ‘componente sociolinguística’ (dentro da competência comunicativa em língua), quer de estratégias, quer de compreensão (no capítulo das actividades linguísticas), está a lidar-se, a cada caso, com uma questão de componentes (e para partes bem distintas na categorização proposta pelo Quadro de Referência) às quais um currículo pode, ou não, dar importância. É possível, aliás, considerá-las, em diferentes momentos, como objectivos, meios ou pré-requisitos. Para cada uma destas componentes poderia identificar-se, considerar-se e até tratar-se em pormenor a questão da estrutura interna adoptada (p. ex.: quais as subcomponentes a seleccionar na componente sociolinguística?; como subcategorizar

estratégias?) e os critérios a adoptar para qualquer sistema de progressão no tempo (p. ex.: que progressão para os diferentes tipos de actividades de compreensão?). É neste sentido que as outras secções deste documento convidam o leitor a tratar as questões e a considerar as opções adequadas à sua situação particular.

Esta visão 'atomística' é ainda mais adequada em função da noção geralmente aceite de que a selecção e hierarquização dos objectivos nos quais se baseia a aprendizagem da língua pode variar muito consoante o contexto, o grupo-alvo e os níveis em questão. Mas deve também fazer-se notar que os objectivos para o mesmo tipo de público, no mesmo contexto e no mesmo nível, podem variar, independentemente do peso da tradição e dos condicionamentos impostos pelo sistema educativo.

A discussão em termos do ensino de línguas vivas na escola primária demonstra-o bem, pelo facto de que há uma grande variedade e controvérsia – a nível nacional e até regional, em certos países – no que diz respeito à definição dos objectivos iniciais, inevitavelmente 'parciais' que devem ser estabelecidos para esse tipo de ensino. Deverão os alunos aprender alguns rudimentos básicos do sistema da língua estrangeira (componente linguística?), deverão desenvolver a consciência linguística (um conhecimento linguístico mais geral), a competência de realização, a competência existencial?; deverão distanciar-se mais da sua língua/cultura maternas ou, antes pelo contrário, sentir-se mais à vontade nelas?; deverão ganhar confiança através da percepção e da confirmação de que são capazes de aprender outra língua?; deverão aprender a aprender?; deverão adquirir um mínimo de capacidades de compreensão do oral?; deverão brincar com uma língua estrangeira e familiarizar-se com ela (especialmente com algumas das suas características fonéticas e rítmicas) através de canções e de rimas? É possível, evidentemente, combinar muitos objectivos ou interligá-los. Todavia, deverá notar-se que, ao conceber um currículo, a selecção e o equilíbrio dos objectivos, do conteúdo, da organização e dos modos de avaliação estão estreitamente ligados à análise que foi feita para as componentes específicas.

Estas considerações implicam que:

- ao longo do período de aprendizagem da língua – e isto é igualmente aplicável às escolas – pode haver uma continuidade ou uma reconfiguração dos objectivos e da sua hierarquia;
- num currículo de línguas que inclua várias línguas, os objectivos e os programas das diferentes línguas podem ser semelhantes ou diferentes;
- as opções radicalmente diferentes podem ser possíveis e possuírem a sua própria transparência e a sua própria coerência de escolhas, e cada uma pode ser explicada com referência ao Quadro;

- a reflexão sobre o currículo pode, conseqüentemente, implicar a consideração de cenários possíveis para o desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais e a definição do papel da escola neste processo.

8.3.2. Alguns exemplos de cenários curriculares diferenciados

No exemplo sumário que se apresenta de seguida, que trata daquilo que pode ser pensado pelas opções ou variações de cenário, são delineados dois tipos de organização e de decisões curriculares para um determinado sistema escolar, de forma a incluir, como acima foi sugerido, duas línguas modernas para além da língua de instrução (convencionalmente, mas de forma errada, referida abaixo como língua nativa, uma vez que todos sabem que a língua do ensino, até na Europa, não é, frequentemente, a língua materna dos alunos): uma língua iniciada na escola primária (língua estrangeira 1, daqui por diante LE1), outra no nível secundário inferior (língua estrangeira 2, daqui por diante LE2) e ainda outra (LE3) como disciplina opcional, no ensino secundário de nível mais avançado.

Nestes exemplos de cenários faz-se uma distinção entre escola primária, nível inferior do ensino secundário e nível mais avançado do ensino secundário, que não tem correspondência em todos os sistemas educativos nacionais. Todavia, estes programas podem ser facilmente transpostos e adaptados, até em contextos em que a oferta das línguas é menor ou em que a primeira aprendizagem mais institucional de uma língua estrangeira surge depois do nível primário. Quem pode fazer mais pode fazer menos. As alternativas oferecidas aqui incluem modos de aprendizagem de três línguas estrangeiras (duas dentro das várias ofertas que fazem parte do currículo obrigatório e uma terceira, que também pode ser escolhida, oferecida como opção extraordinária ou em vez de outra disciplina opcional), porque parece ser esta a perspectiva mais próxima da maioria dos casos e representa uma base útil para exemplificar esta questão. O argumento central consiste no facto de que, para um dado contexto, podem ser concebidos vários cenários e de que pode haver uma diversificação local, desde que em cada caso seja prestada a devida atenção à coerência e estrutura gerais de qualquer opção particular.

a) Primeiro exemplo

Escola primária

A primeira língua estrangeira (LE1) começa na escola primária com a finalidade principal de desenvolver uma “consciência linguística”, uma consciencialização geral dos fenómenos linguísticos (relação com a língua materna ou com outras línguas presentes no meio e na sala de aula). Destacam-se aqui os objectivos

parciais que dizem respeito, acima de tudo, às competências gerais individuais (descoberta ou reconhecimento pela escola da pluralidade das línguas e culturas, preparação para um afastamento do etnocentrismo, relativização, mas também, confirmação da identidade linguística e cultural do aprendente, atenção dada à linguagem corporal e gestual, aspectos sonoros, música e ritmo, experiência das dimensões físicas e estéticas de certos elementos da outra língua) e à sua relação com a competência comunicativa, mas sem que seja feita uma tentativa estruturada e explícita para desenvolver esta competência específica.

Nível secundário inferior

- A LE1 continua a ser aprendida, passando a dar-se atenção a um desenvolvimento gradual da competência comunicativa (nas suas dimensões linguística, sociolinguística e pragmática), mas levando em consideração as realizações do nível primário na área da consciência linguística.
- A segunda língua estrangeira (LE2, não ensinada na escola primária) também não começará a partir de zero: levará em linha de conta o que foi feito no nível primário a partir e a respeito da LE1, perseguindo, ao mesmo tempo, objectivos ligeiramente diferentes dos que são agora prevaletentes para a LE1 (p. ex.: dando prioridade às actividades de compreensão sobre as de produção).

Nível secundário superior

Continuando o exemplo neste cenário, deverá agora considerar-se:

- reduzir o ensino formal da LE1 e, em vez disso, a sua utilização regular ou ocasional no ensino de outra disciplina (uma forma de aprendizagem relacionada com o domínio e o “ensino bilingue”);
- manter, na LE1, a atenção dada à compreensão, trabalhando diferentes tipos de texto e de organização do discurso e relacionando este trabalho com o que está a ser feito ou já foi feito na língua materna, ao mesmo tempo que se usam as capacidades desenvolvidas na LE1;
- convidar inicialmente os alunos que escolhem estudar uma terceira língua estrangeira opcional (LE3) a tomar parte em discussões e actividades relacionadas com tipos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem que já conhecem; serão, então, motivados a trabalhar com mais autonomia, utilizando um centro de recursos e contribuindo para a concepção de um programa de trabalho individual ou de grupo, organizado para atingir objectivos estabelecidos pelo grupo ou pela instituição.

b) Segundo exemplo

Escola primária

A primeira língua estrangeira (LE1) começa na escola primária, sendo a ênfase dada à comunicação oral elementar e a um conteúdo linguístico claramente predefinido (com o objectivo de determinar os princípios de uma componente linguística de base, essencialmente nos aspectos fonéticos e sintácticos, enquanto promove uma interacção oral elementar na sala de aula).

Nível secundário inferior

Na escola primária, tanto em LE1 e LE2 (quando é introduzida a segunda língua estrangeira), como na língua materna (LM), passa-se algum tempo a fazer a revisão de métodos e técnicas de aprendizagem: o objectivo, nesta fase, é promover a sensibilização e fomentar a consciência das ligações do aprendente às línguas e às actividades de aprendizagem.

- Na LE1, continua-se com um programa ‘normal’ de desenvolvimento das diferentes capacidades, que prossegue até ao fim do ensino secundário, sendo, às vezes, complementado com sessões de revisão e de discussão sobre os recursos e os métodos utilizados no ensino e na aprendizagem, de modo a incluir uma diferenciação cada vez maior entre os perfis dos diferentes alunos e das suas expectativas e interesses.
- Na LE2, nesta fase, pode ser dada ênfase especial aos elementos socioculturais e sociolinguísticos, tal como são entendidos, através de uma maior familiaridade com os meios de comunicação social (jornais, rádio e televisão), eventualmente, em coordenação com o programa de língua materna, e beneficiando com aquilo que já foi feito em LE1. Neste modelo de currículo, a LE2, que continua até ao final do ensino secundário, constitui o lugar privilegiado para uma discussão cultural e intercultural, alimentada pelo contacto com as outras línguas do currículo, tendo como foco principal o discurso dos meios de comunicação social. Poderia também incorporar-se a experiência de um intercâmbio internacional com ênfase nas relações interculturais. Não se exclui a hipótese da inclusão de outras disciplinas escolares (p. ex.: História ou Geografia), de modo a contribuir para a iniciação de uma abordagem reflectida sobre o pluriculturalismo.

Nível secundário superior

A LE1 e a LE2 seguem, cada uma delas, a sua direcção, mas a níveis mais complexos e exigentes. Os aprendentes que optarem por uma terceira língua

(LE3) fazem-no, essencialmente, por motivos ‘profissionais’ e relacionam a sua aprendizagem com uma área mais profissionalizante ou mais académica (p. ex.: a orientação para a língua do comércio, da economia ou da tecnologia).

Devemos sublinhar que, neste segundo cenário, tal como no primeiro, o perfil plurilingue e pluricultural final dos aprendentes pode ser ‘desequilibrado’ ao ponto de:

- o nível de proficiência nas línguas que entram na competência plurilingue variar;
- os aspectos culturais se desenvolverem de modo desigual nas diferentes línguas;
- não ser necessariamente verdade que as línguas mais ‘trabalhadas’ do ponto de vista linguístico também o sejam na sua dimensão cultural;
- as competências ‘parciais’, tal como foram acima descritas, serem integradas.

A estas indicações sumárias poderemos acrescentar que, em todos os casos, num ponto ou noutro, para todas as línguas, deverá dar-se algum tempo aos aprendentes para que possam considerar as abordagens e os percursos de aprendizagem a que estão expostos ou pelos quais optaram no seu desenvolvimento respectivo. Com isto, pretende-se que, no plano curricular da escola, haja espaço para a explicitação, para o desenvolvimento de uma “tomada de consciência da aprendizagem”, para a introdução de uma educação linguística geral que permita aos aprendentes estabelecer um domínio metacognitivo no que respeita às suas próprias competências e estratégias. Os aprendentes situam estas últimas relativamente a outras possíveis competências e estratégias e às actividades linguísticas em que são usadas para realizar tarefas dentro de domínios específicos.

Por outras palavras, um dos objectivos da concepção do currículo, qualquer que ele seja, é sensibilizar os aprendentes para as categorias e para as suas dinâmicas, tal como são propostas no modelo adoptado no Quadro de Referência.

8.4. Avaliação e aprendizagens escolares, extra-escolares e pós-escolares

Se definirmos currículo, tal como é sugerido pelo seu sentido primeiro, em termos de um percurso feito pelo aprendente através de uma sequência de experiências educativas, sob o controlo ou não de uma instituição, então, um currículo não termina com a escolaridade, mas prossegue ao longo da vida num processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, o currículo da instituição escolar tem como objectivo desenvolver no aprendente uma competência plurilingue e pluricultural que, no final da escolaridade, poderá tomar a forma de perfis diferenciados de acordo com os indivíduos e os percursos que eles, efectivamente, seguirem. É claro que a

forma desta competência não é imutável e que as experiências pessoais e profissionais posteriores de cada actor social, o seu trajecto de vida, vão contribuir para a fazer evoluir e mudar o equilíbrio através de maior desenvolvimento, redução ou modificação. É aqui que intervêm, entre outros aspectos, a educação e a formação contínua dos adultos. A este respeito três considerações breves podem ser feitas.

8.4.1. O lugar do currículo escolar

Aceitar a ideia de que o currículo educativo não se limita à escola e não termina com esta é também aceitar que a competência plurilingue e pluricultural pode começar antes da escola e continuar a desenvolver-se fora dela, de modos paralelos ao desenvolvimento na escola. É possível verificar isto através da experiência e da educação familiares, da história e dos contactos entre gerações, da expatriação, da emigração e, de forma mais geral, se se pertencer a um ambiente multilingue e multicultural, ou se se mudar de um ambiente para outro, ou, ainda, através da leitura e da relação com os meios de comunicação social.

Esta constatação é bastante banal, mas também é claro que a escola está bem longe de a tomar sempre em consideração. É, portanto, útil pensar no currículo escolar como parte de um currículo mais vasto, mas também como uma parte que tem a função de dar aos aprendentes:

- um primeiro repertório plurilingue e pluricultural diferenciado (com algumas vias possíveis sugeridas nos dois exemplos acima esboçados);
- uma melhor consciência, conhecimento e confiança quanto às competências que possuem e quanto às capacidades e aos recursos de que dispõem, dentro e fora da escola, de modo a alargar e a refinar estas competências e a usá-las com eficácia em determinados domínios.

8.4.2. *Portfolio* e construção de perfil

Segue-se, portanto, que a apreciação e a avaliação do conhecimento e das capacidades deveria poder dar conta do conjunto de circunstâncias e experiências nas quais se desenvolvem estas competências e capacidades. O desenvolvimento de um *Portfolio Europeu de Línguas (PEL)*, que permite a um indivíduo registar e apresentar diferentes aspectos da sua biografia linguística, representa um passo neste sentido. Está concebido para incluir não apenas as certificações ou as validações oficiais obtidas no decurso da aprendizagem de uma determinada língua, mas também para registar as experiências mais informais, que envolvem contactos com outras línguas e culturas.

No entanto, de modo a sublinhar a relação entre o currículo escolar e o currículo fora da escola, quando se faz a avaliação da aprendizagem no final do ensino

secundário, seria bom tentar fornecer um reconhecimento formal para a competência plurilingue e pluricultural, especificando talvez um perfil de saída, que poderia incluir combinações várias, em vez de usar um nível predeterminado numa dada língua ou noutras línguas, consoante o caso.

O reconhecimento 'oficial' das competências parciais pode ser um passo neste sentido (e seria vantajoso se as grandes qualificações internacionais mostrassem o caminho, adoptando uma abordagem deste tipo, reconhecendo, por exemplo, separadamente as quatro competências que são abrangidas por compreensão/expressão e por escrito/oral e não necessariamente todas elas juntas). Mas ajudaria muito se a capacidade para lidar com as várias línguas ou culturas pudesse também ser tida em conta e reconhecida. Traduzir (ou resumir) de uma segunda para uma primeira língua estrangeira, participar numa discussão oral em várias línguas, interpretar um fenómeno cultural em relação a uma outra cultura, são actividades de interacção ou de mediação (como definido neste documento) que têm um papel a desempenhar na apreciação e na valorização da capacidade para gerir um repertório plurilingue e pluricultural.

8.4.3. Uma abordagem multidimensional e modular

Este capítulo pretende chamar a atenção para a mudança de ponto de vista ou, pelo menos, para a cada vez maior complexidade da concepção de um currículo e para as suas implicações na avaliação e na certificação. É, evidentemente, importante definir níveis de conteúdos e de progressão. Pode-se fazê-lo em termos de uma componente privilegiada (linguística ou nocional/funcional, por exemplo) ou promovendo o progresso em todas as dimensões de uma determinada língua. Mas é igualmente importante distinguir claramente as componentes de um *currículo multidimensional* (tendo especialmente em conta as diferentes dimensões do Quadro de Referência) e distinguir métodos de avaliação, orientando-se para dispositivos de aprendizagem e de certificação *modulares*. Seria, então, possível desenvolver e reconhecer as competências plurilingues e pluriculturais, com uma “geometria variável” (ou seja, as componentes e a estrutura, que variam entre indivíduos e se modificam no tempo para um mesmo indivíduo), sincronicamente (ou seja, num dado momento do percurso da aprendizagem) ou diacronicamente (ou seja, através de etapas diferenciadas ao longo do percurso).

Em determinados momentos do percurso escolar do aprendente e seguindo o currículo da escola e os cenários curriculares esboçados anteriormente, parece claro que seria vantajoso introduzir módulos de dimensão transversal que envolvessem várias línguas. Estes módulos de 'translínguas' poderiam, nomeadamente, abarcar as diferentes abordagens e recursos, os modos de exploração extra-escolar, os mal-entendidos das relações interculturais. Reforçariam a coerência e a transparência

das escolhas curriculares subjacentes e melhorariam a estrutura geral, sem perturbarem os programas delineados para as outras disciplinas.

Para além disso, uma abordagem modular das certificações permitiria que se fizesse, num módulo *ad hoc*, uma avaliação específica das capacidades de gestão plurilingue e pluricultural como acima referimos.

A multidimensionalidade e a modularidade aparecem, assim, como conceitos-chave no desenvolvimento de uma base sólida para a diversificação linguística no currículo e na avaliação. A estrutura do Quadro de Referência, através das categorias apresentadas, torna possível apontar direcções para uma organização modular e multidimensional. No entanto, o caminho a seguir é o da implementação de projectos e o da realização de trabalho experimental, tanto no contexto escolar como numa variedade de outros contextos.

Os utilizadores do Quadro de Referência podem desejar considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar:

- *se os aprendentes em causa já têm alguma experiência da pluralidade linguística e cultural e qual a natureza desta experiência;*
- *se os aprendentes já são capazes, mesmo que a um nível muito básico, de operar em várias comunidades linguísticas e/ou culturais e o modo como essa competência se distribui e se diferencia de acordo com os contextos de uso da língua e as actividades;*
- *que experiência de diversidade linguística e cultural têm os aprendentes no momento da sua aprendizagem (p. ex.: em paralelo e fora da frequência de uma instituição de formação);*
- *como é que esta experiência pode ser explorada no processo de aprendizagem; que tipo de objectivos parecem convir mais aos aprendentes (ver secção 7.2.) num dado momento do desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, tendo em conta as suas características, as suas expectativas, os seus interesses, os seus planos e as suas necessidades, assim como o seu percurso de aprendizagem anterior e os seus recursos actuais;*
- *como encorajar, nos aprendentes em causa, a descompartmentalização e o estabelecimento de uma relação eficaz entre as diferentes componentes de uma competência plurilingue e pluricultural em vias de desenvolvimento; especialmente como focar a atenção e basear-se no conhecimento e nas capacidades existentes dos aprendentes que são transferíveis e transversais;*
- *que competências parciais (de que natureza e para que fins) podem enriquecer, complexificar e diferenciar as competências que os aprendentes possuem;*
- *como inserir a aprendizagem respeitante a uma determinada língua ou cultura, de maneira coerente, num currículo, no qual se desenvolve a experiência de várias línguas e de várias culturas; que opções ou que formas de diferenciação existem nos cenários curriculares para gerir o desenvolvimento de uma competência diversificada para determinados aprendentes; que economias de escala podem, se for apropriado, ser encaradas e realizadas;*
- *que formas de organização de aprendizagem (uma abordagem modular, por exemplo) têm mais probabilidades de favorecer a gestão do percurso de aprendizagem para os aprendentes em questão;*
- *que modalidade de avaliação permitirá apreciar e valorizar as competências parciais e a diversificada competência plurilingue e pluricultural dos aprendentes.*

9. Avaliação

9.1. Introdução

Neste capítulo, o termo ‘avaliação’ é usado no sentido de avaliação da proficiência do utilizador da língua. Todos os testes de língua são uma forma de avaliação, mas há também muitas outras formas de avaliação (p. ex.: as listas de verificação usadas na avaliação contínua, a observação informal do professor), que não são descritas como testes. A avaliação é um termo mais vasto que a testagem. Qualquer testagem é uma forma de avaliação, mas num programa de língua existem muitos outros aspectos, para além da proficiência do aprendente, que também são avaliados – p. ex.: a rentabilidade de determinados métodos ou materiais, o tipo, a qualidade do discurso efectivamente produzido, a satisfação do professor e do aprendente, a eficácia do ensino, etc. Este capítulo trata da avaliação do desempenho e não de questões mais vastas sobre a avaliação de programas.

Existem três conceitos considerados fundamentais em qualquer discussão sobre avaliação: validade, fiabilidade e exequibilidade. No âmbito deste capítulo é útil ter uma ideia geral do que significam estes termos, de como se relacionam entre si e da sua relevância para um Quadro de Referência.

A *validade* é o conceito que o Quadro de Referência pretende tratar. É possível considerar que o procedimento de um teste ou de uma avaliação é válido, se puder ser demonstrado que aquilo que é efectivamente avaliado, o constructo, é aquilo que, no contexto dado, *deve* ser avaliado e se a informação recolhida der uma representação exacta da proficiência do(s) candidato(s) em questão.

A *fiabilidade*, por outro lado, é um termo técnico. É a medida segundo a qual teremos a mesma classificação dos candidatos em duas administrações (reais ou simuladas) do mesmo teste.

Mas, mais importante do que a fiabilidade é, de facto, a *exactidão das decisões* tomadas em função de uma norma. Se uma avaliação apresenta os resultados como aprovado/não aprovado ou como Níveis A2+/B1/B1+, qual é a exactidão destas decisões? A exactidão das decisões dependerá da validade de determinada norma para o contexto. Dependerá também da validade dos critérios usados para tomar decisões e da validade dos procedimentos usados no desenvolvimento desses critérios.

Se duas regiões ou dois organismos diferentes utilizarem critérios relacionados com as mesmas normas de modo a documentar as suas decisões sobre avaliação relativamente à mesma capacidade, se as próprias normas forem válidas e adequadas aos dois contextos em causa e se forem interpretadas consistentemente na concepção das tarefas de avaliação, então os resultados nos dois sistemas têm

correlação. Habitualmente, chama-se “*validade concomitante*” à relação entre dois testes que julgamos avaliarem o mesmo constructo. Este conceito relaciona-se, obviamente, com a fiabilidade, uma vez que os testes que não são de confiança não se correlacionam. No entanto, mais importante é o grau de conformidade entre os dois testes relativamente *àquilo que é avaliado e ao modo como o desempenho é interpretado*.

O Quadro Europeu Comum de Referência interessa-se particularmente por estas duas questões. A secção que se segue esboça três usos principais para o Quadro de Referência:

1. Para a especificação do conteúdo dos testes e dos exames:

aquilo que é avaliado.

2. Para a formulação de critérios que determinam que um objectivo de aprendizagem foi atingido:

como se interpreta o desempenho.

3. Para a descrição dos níveis de proficiência nos testes e nos exames existentes, permitindo assim comparações entre sistemas diferentes de qualificação:

como podem fazer-se comparações.

Estas questões relacionam-se com diferentes tipos de avaliação de diferentes modos. Há muitos tipos e formas diferentes de avaliação. É um erro aceitar que uma abordagem (p. ex.: um exame público) é necessariamente superior, nos seus efeitos educativos relativamente a outro tipo de abordagem (p. ex.: avaliação do professor). Um conjunto de normas comuns – como os Níveis do QECR – tem a enorme vantagem de tornar possível relacionar diferentes formas de avaliação.

A terceira secção do capítulo explica as escolhas entre diferentes tipos de avaliação. As escolhas são apresentadas na forma de pares de opostos. Em todos os casos, definem-se os termos usados e discutem-se as vantagens e as desvantagens em relação à finalidade da avaliação no contexto educativo. Especificamos também as implicações de se optar por qualquer das alternativas. Mostra-se, portanto, a pertinência do Quadro para o tipo de avaliação em causa.

Um procedimento de avaliação deve também ser prático, ser *exequível*. A exequibilidade é uma questão essencial da avaliação do desempenho. Os avaliadores trabalham pressionados pelo tempo. Observam apenas uma amostra limitada do desempenho e há limites definidos quanto ao tipo e ao número de categorias que podem manipular como critérios. O Quadro procura ser um ponto de referência e não um instrumento prático de avaliação. O Quadro deve ser o mais abrangente possível, mas todos os seus utilizadores devem ser selectivos. Com isto quer-se dizer que se utiliza um esquema operacional simplificado que reagrupa as categorias separadas no Quadro de Referência. Por exemplo, as categorias usadas nas escalas exemplificativas de descritores incluídos nos Capítulos 4 e 5 são frequentemente bastante mais simples do que as categorias e os itens discutidos no texto em si. Discute-se esta questão na secção final deste capítulo e são apresentados alguns exemplos.

9.2. O Quadro como recurso para a avaliação

9.2.1. A especificação do conteúdo dos testes e dos exames

Quando se fizer a especificação das tarefas para uma avaliação de tipo comunicativo, poderá consultar-se a descrição de “O uso da língua e o utilizador” no Capítulo 4, nomeadamente a secção 4.4. sobre “As actividades comunicativas em língua”. É cada vez mais aceite que, para ser válida, uma avaliação exige que se tenha uma amostra variada de tipos representativos de discurso. Por exemplo, em relação à avaliação da expressão oral, um teste desenvolvido recentemente ilustra esta questão. Em primeiro lugar, há uma *Conversa* simulada que funciona como preparação (*warm up*); em seguida, dá-se uma *Discussão Informal* sobre assuntos de ordem geral e pelos quais o candidato declara o seu interesse. Segue-se uma fase de *Transacção*, actividade de procura de informação em presença ou uma conversa telefónica simulada. Segue-se, então, uma fase de *Produção*, baseada num *Relatório* escrito e no qual o candidato faz uma *Descrição* da sua área académica e dos seus planos. Finalmente, há uma *Cooperação orientada para fins específicos*, tarefa de procura de consensos entre candidatos.

Em resumo, as categorias do Quadro para as actividades comunicativas usadas são as que se apresentam na página seguinte.

| | | |
|-------------------|--|--|
| | Interacção (Espontânea, tomadas de palavra curtas) | Produção (Preparada, tomadas de palavra longas) |
| Oralidade: | Conversação Discussão informal Cooperação orientada para fins específicos | Descrição da sua área académica |
| Escrita: | | Relatório/descrição da sua área académica |

Para fazer uma elaboração pormenorizada das especificações da tarefa, o utilizador pode consultar as secções 4.1 sobre “O contexto do uso da língua” (domínios, condições e limitações, contexto mental), 4.6 sobre “Textos” e o Capítulo 7 sobre “As tarefas e o seu papel no ensino das línguas”, nomeadamente a secção 7.3 sobre “A dificuldade da tarefa”.

A secção 5.2. sobre “As competências comunicativas em língua” dará informações para a construção dos itens do teste ou para as fases de um teste de produção oral, de modo a pôr em evidência as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas pertinentes. O conjunto das especificações de conteúdo no *Threshold Level* produzido pelo Conselho da Europa para mais de 20 línguas europeias (ver Bibliografia apresentada no final do Capítulo 5), e nos Níveis *Waystage* e *Vantage* para o Inglês, sem contar os seus equivalentes produzidos para outras línguas e para outros níveis, podem ser considerados complementos do QECR. Apresentam exemplos mais pormenorizados para a elaboração dos testes nos Níveis A1, A2, B1 e B2.

9.2.2. Os critérios para atingir um objectivo de aprendizagem

As escalas podem fornecer dados para o desenvolvimento de escalas de classificação para a avaliação da consecução de um determinado objectivo de aprendizagem e os descritores podem facilitar a formulação dos critérios. O objectivo pode ser um nível vasto da proficiência linguística geral, expresso como um Nível Comum de Referência (p. ex.: B1). Pode ser, por outro lado, uma constelação específica de actividades, capacidades e competências, tal como foi discutido na secção 6.1.4. sobre as competências parciais e a “Variação de Objectivos em Relação ao Quadro de Referência” – poder-se-á apresentar um objectivo modular deste tipo numa grelha de categorias por níveis como no Quadro 2.

O comentário sobre o uso dos descritores exige que se faça a distinção entre:

1. Descritores das actividades comunicativas, que se situam no Capítulo 4.
2. Descritores dos aspectos da proficiência relacionados com competências específicas, que se situam no Capítulo 5.

Os primeiros adaptam-se particularmente à avaliação feita pelo professor ou à auto-avaliação no que respeita a tarefas da vida real. Estes dois tipos de avaliação baseiam-se na imagem pormenorizada da capacidade linguística que o aprendente constrói durante o curso. O seu interesse reside no facto de poderem ajudar tanto os aprendentes como os professores numa abordagem orientada para a acção.

No entanto, *não é* normalmente aconselhável incluir descritores de actividades comunicativas nos critérios dados a um examinador para classificar o desempenho num determinado teste escrito ou oral, se se estiver interessado em apresentar os resultados em termos do nível de proficiência atingido. Na verdade, para se dar conta da proficiência, a avaliação não deve focalizar nenhum dos desempenhos em especial, mas deve, pelo contrário, procurar julgar as competências generalizáveis e evidenciadas por esse desempenho. Poderá certamente haver excelentes razões educativas para que se focalize o resultado numa dada actividade, especialmente com utilizadores de nível elementar e jovens (Níveis A1 e A2), mas a generalização dos resultados não está geralmente no centro das atenções nos primeiros estádios da aprendizagem de uma língua.

Este aspecto reforça o facto de que as avaliações podem ter muitas funções diferentes. Aquilo que é adequado para uma finalidade de avaliação pode não ser para outra.

9.2.2.1. Descritores de actividades comunicativas

Os descritores de actividades comunicativas (Capítulo 4) podem ser usados de três modos diferentes em relação aos objectivos a atingir.

1. **Elaboração:** como referido na secção 9.2.1., as escalas para as actividades comunicativas ajudam a definir especificações para a concepção de tarefas de avaliação.
2. **Relatórios:** as escalas para as actividades comunicativas podem também ser muito úteis para explicar resultados. Os utilizadores do sistema educativo, tal como os empregadores, estão muitas vezes mais interessados nos resultados de conjunto do que num perfil pormenorizado da competência.
3. **Avaliação do professor ou auto-avaliação:** por último, os descritores para as actividades comunicativas podem ser usados de diversas maneiras na auto-avaliação e na avaliação do professor.

- **Lista de verificação:** para a avaliação contínua ou para a avaliação no final do curso. Pode ser feita a lista dos descritores para um determinado nível, ou pode fazer-se ‘explodir’ o conteúdo dos descritores. Por exemplo, o descritor *é capaz de pedir e fornecer informação pessoal* pode decompor-se nas suas partes constituintes implícitas. *Sou capaz de me apresentar; sou capaz de dizer onde vivo; sou capaz de indicar a minha morada em francês; sou capaz de dizer a minha idade, etc., e sou capaz de perguntar a alguém como se chama; sou capaz de perguntar a alguém onde vive; sou capaz de perguntar a idade a alguém, etc.*
- **Grelha:** Para a avaliação contínua ou para a avaliação sumativa, regista-se um perfil na grelha de categorias seleccionadas (p. ex.: Conversação; Discussão; Troca de informação) definidas a diferentes níveis (B1+, B2, B2+).

A utilização dos descritores tornou-se cada vez mais frequente nestes últimos dez anos. A experiência tem mostrado que a coerência usada pelos professores e pelos aprendentes para interpretar os descritores é reforçada se os descritores descreverem não só **O QUE** os aprendentes são capazes de fazer, mas também **COMO** (e a que nível de qualidade) devem fazê-lo.

9.2.2.2. Descritores de aspectos da proficiência relacionados com competências específicas

Podem usar-se os descritores de aspectos da proficiência de duas maneiras diferentes e segundo os objectivos a atingir.

1. **Auto-avaliação ou avaliação do professor:** desde que os descritores sejam formulados para serem *positivos* e *independentes*, podem ser incluídos nas listas de verificação da auto-avaliação ou da avaliação do professor. No entanto, um dos pontos fracos da maioria das escalas é que a formulação dos descritores é frequentemente negativa nos níveis inferiores e normativa no meio da escala. A distinção entre os níveis é muitas vezes meramente verbal, fazendo-se a substituição de uma ou duas palavras nas descrições adjacentes, que perdem o sentido fora do seu contexto. A maneira de enunciar os descritores, evitando estes problemas, é discutida no Apêndice A.
2. **Avaliação do desempenho:** uma das utilizações mais evidentes para as escalas dos descritores sobre aspectos da competência pode ser feita através da proposta de pontos de partida para a elaboração de critérios de avaliação. Ao ajudar na transformação das impressões pessoais e subjectivas em juízos ponderados, tais descritores podem facilitar o desenvolvimento de um Quadro de Referência entre os membros de um júri.

Há, basicamente, três maneiras de apresentar os descritores para serem utilizados como critérios de avaliação:

- Em primeiro lugar, os descritores podem ser apresentados como uma *escala* – combinando frequentemente descritores de categorias diferentes num parágrafo global por nível. Trata-se de uma abordagem muito comum.
- Em segundo lugar, podemos apresentá-las como uma *lista de verificação*, geralmente uma lista por nível de relevância e, muitas vezes, com os descritores agrupados por títulos, ou seja, por categorias. As listas de verificação são menos frequentes na avaliação presencial.
- Finalmente, podem ser apresentadas como uma *grelha* de categorias seleccionadas, na verdade, como escalas paralelas em cada categoria. Esta abordagem permite traçar um perfil de diagnóstico. Existem, no entanto, limites ao número de categorias que os examinadores são capazes de dominar.

Há claramente duas maneiras diferentes de obter uma grelha de escalas secundárias:

- *Escala de Proficiência*: fornecendo uma grelha de perfil definindo os níveis relevantes para determinadas categorias, por exemplo os Níveis A2 e B2. A avaliação faz-se, então, directamente com referência a esses níveis, usando possivelmente sistemas mais refinados, como mais um dígito ou um sinal + para se fazer uma maior diferenciação, caso se deseje. Assim, mesmo se um teste de desempenho for para o Nível B1, e mesmo que nenhum dos aprendentes tenha atingido o Nível B2, é possível que os aprendentes mais fortes sejam creditados com B1+, B1++ ou B1,8.
- *Escala de classificação dos exames*: seleccionando ou definindo um descritor para cada categoria pertinente, que descreve a norma de sucesso desejável ou a norma para um determinado módulo ou exame para essa categoria. Esse descritor corresponde, então, a um ‘Aprovado’ ou a um ‘3’ e a escala organiza-se à volta dessa norma (um resultado muito fraco = ‘1’, um resultado excelente = ‘5’). A formulação de ‘1’ e de ‘5’ pode vir de outros descritores ou ser a adaptação de níveis próximos na escala, na Secção apropriada do Capítulo 5, ou pode, ainda, ser feita em relação ao descritor ‘3’.

9.2.3. Descrição dos níveis de proficiência nos testes e nos exames para facilitar a comparação

As escalas dos Níveis Comuns de Referência pretendem facilitar a descrição do nível de proficiência atingido nas certificações existentes – e assim ajudar na comparação dos sistemas. Os estudos especializados sobre medição identificam

cinco modos clássicos de ligar avaliações distintas: (1) nivelamento; (2) calibração; (3) moderação estatística; (4) estabelecimento de padrões (*benchmarking*); e (5) moderação social.

Os três primeiros métodos são clássicos: (1) produção de versões alternativas do mesmo teste (*nivelamento*); (2) ligação dos resultados de diferentes testes com uma escala comum (*calibragem*) e (3) correcção da dificuldade de certas provas ou da exigência dos examinadores (*moderação estatística*). Os últimos métodos envolvem a construção de um consenso pela discussão (*moderação social*) e a comparação de amostras de trabalho com definições normalizadas e exemplos (*estabelecimento de padrões*). Apoiar o processo de construção de um consenso é um dos objectivos do Quadro de Referência. É por esta razão que as escalas e descritores a utilizar com este objectivo foram normalizadas segundo uma metodologia rigorosa. No domínio da educação, descreve-se cada vez mais esta abordagem como uma avaliação orientada para a norma; mas reconhece-se, geralmente, que o desenvolvimento de uma abordagem orientada para a norma consome muito tempo, uma vez que os parceiros adquirem o sentido das normas através de um processo de exemplificação e de troca de opiniões.

É possível demonstrar que esta abordagem é, potencialmente, o método de ligação mais forte, porque envolve o desenvolvimento e a validação de um ponto de vista comum sobre o constructo. A razão principal por que é difícil relacionar as avaliações em línguas, apesar da magia estatística das técnicas tradicionais, é que as avaliações testam geralmente coisas radicalmente diferentes, mesmo quando pretendem cobrir os mesmos domínios. Devendo-se este facto, por um lado, (a) a uma conceptualização e a uma operacionalização insuficientes do constructo e, por outro lado, (b) a uma interferência do método de avaliação.

O QEER propõe uma tentativa baseada em princípios para encontrar uma solução para o primeiro problema subjacente e relativo à aprendizagem das línguas vivas em contexto europeu. Os Capítulos 4 a 7 elaboram um esquema descritivo que tenta conceptualizar o uso da língua, as competências e os processos de ensino e aprendizagem, de um modo prático, que ajudará os parceiros a operacionalizar a capacidade comunicativa em língua que se pretende promover.

As escalas e descritores constituem uma grelha conceptual que pode ser utilizada para:

- a) relacionar entre si os quadros de referência nacionais e institucionais, através de um Quadro Europeu Comum de Referência;
- b) estabelecer os objectivos de determinados exames e módulos de cursos, usando categorias e níveis das escalas.

O Apêndice A apresenta aos leitores uma panorâmica dos métodos para elaborar escalas de descritores e relaciona-os com a escala do Quadro de Referência.

O Guia do Utilizador produzido pela ALTE (Documento *CC-Lang (96) 10 rev*) fornece indicações pormenorizadas sobre os constructos dos testes e sobre o modo de evitar a distorção desnecessária causada pelos efeitos dos métodos de avaliação.

9.3. Tipos de avaliação

Podemos fazer um certo número de distinções importantes no que respeita à avaliação. A lista abaixo apresentada não é exaustiva. Não é importante se um parâmetro aparece na coluna da direita ou na coluna da esquerda.

| Quadro 7. Tipos de avaliação | | |
|-------------------------------------|--|--------------------------------------|
| 1 | Avaliação dos resultados | Avaliação da proficiência |
| 2 | Avaliação referente a normas (RN) | Avaliação referente a critérios (RC) |
| 3 | Aprendizagem referente a critérios de mestria | Avaliação do contínuo |
| 4 | Avaliação contínua | Avaliação pontual |
| 5 | Avaliação formativa | Avaliação sumativa |
| 6 | Avaliação directa | Avaliação indirecta |
| 7 | Avaliação do desempenho | Avaliação de conhecimentos |
| 8 | Avaliação subjectiva | Avaliação objectiva |
| 9 | Avaliação a partir de uma lista de verificação | Avaliação a partir de uma escala |
| 10 | Avaliação impressionista | Avaliação por juízos orientados |
| 11 | Avaliação global | Avaliação analítica |
| 12 | Avaliação de série | Avaliação de categoria |
| 13 | Hetero-avaliação | Auto-avaliação |

9.3.1. Avaliação dos resultados/Avaliação da proficiência

A *avaliação dos resultados* é a avaliação da consecução de objectivos específicos – avaliação do que foi ensinado. Consequentemente, refere-se ao trabalho da semana/do período, ao manual, ao programa. A avaliação dos resultados centra-se no curso. Representa uma perspectiva interna.

A *avaliação da proficiência*, por outro lado, é a avaliação do que se pode fazer/ou do que se sabe em relação à aplicação do assunto ao mundo real. Corresponde a uma perspectiva do exterior.

Os professores têm tendência a interessar-se principalmente pela avaliação dos resultados, de modo a obterem um *feedback* para a sua prática de ensino. Os empregadores, os agentes educativos e os aprendentes adultos tendem a interessar-se mais pela avaliação da proficiência: avaliação do produto, daquilo que a pessoa é capaz de fazer. A vantagem da avaliação dos resultados reside no facto de estar mais próxima da experiência do aprendente. A vantagem de uma avaliação da proficiência é permitir que cada um se posicione, visto os resultados serem transparentes.

Na avaliação comunicativa em contexto de ensino/aprendizagem orientado para as necessidades, podemos argumentar que a distinção entre Conhecimento (orientado para o conteúdo do curso) e Proficiência (orientado para a utilização em situação real) deveria ser, idealmente, mínima. Na medida em que a avaliação dos resultados testa a utilização prática da língua em situações significativas e tende a apresentar uma imagem equilibrada da competência manifestada, tem também uma dimensão de proficiência. Na medida em que a avaliação da proficiência consiste em tarefas linguísticas e comunicativas baseadas num programa relevante e transparente que dá ao aprendente a oportunidade de mostrar aquilo que conseguiu atingir, esse teste tem uma dimensão dos resultados.

As escalas de descritores exemplificativos dizem respeito à avaliação da proficiência: apresentam o contínuo da capacidade em situação real. A importância da avaliação do conhecimento para o reforço da aprendizagem é comentada no Capítulo 6.

9.3.2. Avaliação referente a normas/Avaliação referente a critérios

A *avaliação referente a normas* situa os aprendentes uns em relação aos outros.

A *avaliação referente a critérios* consiste numa reacção contra a avaliação referente a normas: o aprendente é avaliado meramente em termos da sua capacidade no assunto, qualquer que seja a capacidade dos seus colegas.

A *avaliação referente a normas* pode ser feita em função da turma (você são dezoito), ou no quadro de uma dada população (você é o número 21 567; você está nos primeiros 14%), ou de um grupo de aprendentes que pretendem fazer um teste. Neste último caso, podemos ajustar os resultados em bruto de um teste para apresentar um resultado 'justo', traçando a curva dos resultados em função da curva dos anos anteriores, a fim de manter um certo nível e assegurar que a mesma percentagem de aprendentes obtém todos os anos o mesmo nível superior, independentemente da dificuldade do teste ou da capacidade dos alunos. Utiliza-se

frequentemente a avaliação com referência a normas nos testes de colocação de nível para a constituição de turmas.

A avaliação referente a critérios pressupõe o levantamento de um contínuo de capacidades (na vertical) e de uma série de domínios pertinentes (na horizontal), de modo que os resultados individuais no teste se possam situar em relação ao espaço criterial da totalidade; implicando: (a) a definição dos domínios pertinentes cobertos por um determinado teste/módulo e (b) a identificação de notas mínimas ou de limites – os resultados do teste que são considerados necessários para responder ao nível de proficiência.

As escalas exemplificativas de descritores são constituídas por enunciados de critérios que correspondem a categorias no esquema descritivo. O QEQR apresenta um conjunto de normas comuns.

9.3.3. Avaliação referente a critérios de mestria/Avaliação do contínuo

A abordagem *referente a critérios de mestria* é uma abordagem na qual uma única “norma de competência mínima”, ou um “ponto de distinção”, separa os aprendentes em ‘capazes’ e ‘não capazes’, sem que se tenha em conta o grau de qualidade manifestado no modo como o objectivo em causa é atingido.

A abordagem *referente a critérios de mestria* é uma abordagem na qual uma capacidade individual é classificada em referência a um contínuo definido de todos os níveis de capacidade relevantes na área em questão.

Há, na verdade, muitas abordagens referentes a critérios, mas a maioria delas pode ser identificada, principalmente como “domínio de aprendizagem” ou como “contínuo de aprendizagem”. A maior parte da confusão resulta de, muitas vezes, se identificar erradamente a avaliação referente a critérios, exclusivamente, com a avaliação de domínio. A abordagem referente a critérios de mestria é uma abordagem de conhecimento que se relaciona com o conteúdo do curso/módulo. Dá menos importância à colocação do módulo (e àquilo que se se atinge) num contínuo (*continuum*) de proficiência.

A alternativa a esta abordagem de domínio é apresentar os resultados de cada teste sobre uma curva de competência, utilizando, geralmente, uma série de níveis. Nesta perspectiva, esse contínuo é o ‘critério’, a realidade externa que faz com que os resultados do teste façam algum sentido. A referência a este critério externo pode fazer-se usando uma análise em escala (p. ex.: Modelo de Rasch) para relacionar entre si os resultados obtidos em todos os testes e registar os resultados directamente numa escala comum.

Pode explorar-se o QEQR de acordo com estas duas perspectivas A escala de níveis usada numa perspectiva contínua pode alinhar-se com os Níveis Comuns

de Referência; o objectivo a ser alcançado numa perspectiva de domínio pode ser delineado a partir da grelha conceptual das categorias e dos níveis propostos no Quadro.

9.3.4. Avaliação contínua/Avaliação pontual

A *avaliação contínua* é a avaliação feita pelo professor e, eventualmente, pelo aprendente dos desempenhos e dos trabalhos de projecto realizados durante o curso. A nota final reflecte, assim, o conjunto do curso, do ano ou do semestre.

A *avaliação pontual* faz-se quando se atribuem notas ou se tomam decisões com base num exame ou noutro tipo de avaliação, que tem lugar num determinado dia, geralmente no fim do curso ou antes do início deste. Aquilo que aconteceu antes é irrelevante; aquilo que a pessoa é capaz de fazer no momento é que é decisivo.

Considera-se frequentemente a avaliação como exterior ao ensino. Tem lugar em momentos precisos e resulta na tomada de decisões. A avaliação contínua implica que a avaliação seja integrada no curso e contribui, de maneira cumulativa, para a avaliação no final do curso. Para além da classificação dos trabalhos de casa e dos testes ocasionais ou regulares para reforçar a aprendizagem, a avaliação contínua pode tomar a forma de listas de verificação/grelhas completadas pelo professor e/ou aprendentes, avaliação formal do trabalho feito na sala de aula, e/ou criação de *portfolios* com amostras de trabalho, possivelmente em diferentes momentos da sua realização e/ou em diferentes momentos do curso.

As duas abordagens apresentam vantagens e desvantagens. A avaliação pontual assegura que as pessoas ainda são capazes de fazer coisas que podiam estar no programa dois anos antes, mas leva a traumas de exame e favorece certos tipos de aprendentes. A avaliação contínua dá conta da criatividade e dos diferentes pontos fortes de forma mais clara, mas depende mais da capacidade do professor em ser objectivo; no pior dos casos, a avaliação contínua pode transformar a vida do aprendente num nunca acabar de testes e num pesadelo burocrático para o professor.

As listas de enunciados de critérios que descrevem a capacidade relativa para as actividades comunicativas (Capítulo 4) podem ser úteis na avaliação contínua. As escalas de avaliação concebidas em relação aos descritores para aspectos da competência (Capítulo 5) podem ser usadas para atribuir notas na avaliação pontual.

9.3.5. Avaliação formativa/Avaliação sumativa

A *avaliação formativa* é um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus *pontos fortes e fracos*, que deve reflectir-se no planeamento das aulas feito pelo professor. Deve também fornecer um *feedback* aos

aprendentes. A avaliação formativa é frequentemente utilizada num sentido lato, de modo a incluir as informações não quantificáveis de questionários e de conversas.

A *avaliação sumativa* resume numa nota os resultados obtidos no final de um curso. Não constitui necessariamente uma avaliação de proficiência. Na verdade, muita da avaliação sumativa é uma avaliação de resultados de acordo com uma norma ou uma meta estabelecida.

A força da avaliação formativa reside no facto de que se destina a melhorar a aprendizagem. A sua fraqueza é inerente à metáfora do *feedback*. Este só funciona se o receptor estiver em posição: (a) de *se dar conta*, ou seja, se estiver atento, motivado e familiarizado com a forma pela qual as informações são transmitidas, (b) de *receber*, ou seja, se não estiver atolado em informação e tiver um modo de a registar, organizar e personalizar, (c) de *interpretar*, ou seja, se tiver um conhecimento prévio e uma consciência suficientes para compreender as questões que estiverem em causa e não actuar de forma contraproducente e (d) de *integrar* a informação, ou seja, se dispuser do tempo, da orientação e dos recursos relevantes para poder reflectir sobre a informação nova, integrá-la e, assim, lembrar-se dela. Tal implica uma auto-orientação, que deve ser treinada, e um controlo sobre a sua própria aprendizagem, através do desenvolvimento de modos de actuação perante o *feedback*.

Este treino ou despertar de consciência do aprendente tem sido designado por *évaluation formative*.¹ É possível usar uma grande variedade de técnicas para treinar esta tomada de consciência. Um dos princípios básicos que podem ser seguidos é a comparação de impressões (p. ex.: aquilo que, entre os vários itens de uma lista, se diz ser capaz de fazer) com a realidade (p. ex.: ouvir efectivamente o material do tipo mencionado nessa lista e verificar se se é capaz de o compreender). O DIALANG relaciona, deste modo, a auto-avaliação com o desempenho nos testes. Uma outra técnica importante é a discussão de amostras de trabalho – tanto neutras como produzidas por aprendentes – e a motivação para o desenvolvimento de uma metalinguagem pessoal sobre aspectos qualitativos. Os aprendentes podem, então, utilizar esta metalinguagem para controlar o seu trabalho, considerando os seus pontos fortes e fracos, e formular um contrato de aprendizagem auto-orientada.

A maior parte da avaliação formativa ou de diagnóstico opera a um nível muito pormenorizado das questões específicas de língua ou das competências recentemente ensinadas ou a ensinar. Para a avaliação de diagnóstico, as listas de exemplos fornecidas na Secção 5.2. são demasiado gerais para poderem ter um uso prático. Para uma maior eficácia seria necessária uma referência às especificações concretas relevantes (*Elementar*, *Limiar*, etc.). As grelhas constituídas por descritores

¹ Em francês no original (N. T.)

que definem aspectos diferentes da competência, em níveis diferentes (Capítulo 4), podem, todavia, ser úteis para fornecer um *feedback* formativo de uma avaliação da oralidade.

Os Níveis Comuns de Referência podem parecer ser mais relevantes para a avaliação sumativa. No entanto, tal como o projecto DIALANG demonstra, até o *feedback* de uma avaliação sumativa pode ser formativo ou de diagnóstico.

9.3.6. Avaliação directa/Avaliação indirecta

A *avaliação directa* é a avaliação daquilo que o candidato efectivamente faz. Por exemplo, um pequeno grupo discute algo, o avaliador observa, compara com uma grelha de critérios, faz corresponder os desempenhos às categorias mais adequadas da grelha e procede a uma avaliação.

A *avaliação indirecta*, por seu lado, utiliza um teste, geralmente em papel, que normalmente avalia competências.

A avaliação directa é efectivamente feita à expressão oral, escrita e à audição em interacção, uma vez que não se conseguem ver directamente as actividades de recepção. A leitura pode, por exemplo, ser avaliada apenas indirectamente, se for pedido aos aprendentes que provem a sua compreensão assinalando opções correctas, terminando frases, respondendo a perguntas, etc. O âmbito e o domínio da língua podem ser avaliados quer directamente, pela verificação das correspondências com os critérios, quer indirectamente, pela interpretação e generalização, partindo das respostas para as perguntas do teste. Uma entrevista é um teste directo clássico; um teste indirecto clássico é um teste de completamento (*cloze*).

Os descritores do Capítulo 5, que definem aspectos diferentes da competência em níveis diferentes, podem ser utilizados para desenvolver os critérios de avaliação para testes directos. Os parâmetros, no Capítulo 4, podem dar informações para a selecção dos temas, dos textos e das tarefas de teste para os testes directos de competências de produção e para os testes indirectos de compreensão do oral e de leitura. Os parâmetros do Capítulo 5 podem, para além disso, dar informações para a identificação de competências linguísticas-chave a incluir num teste indirecto de conhecimentos linguísticos, bem como de competências linguísticas e sociolinguísticas que possam ser consideradas na formulação de questões de um teste de itens das quatro competências.

9.3.7. Avaliação do desempenho/Avaliação de conhecimentos

A *avaliação do desempenho* pede ao aprendente que produza uma amostra de discurso oral ou escrito num teste directo.

A *avaliação de conhecimentos* pede ao aprendente que responda a perguntas que podem ser retiradas de um leque de tipos de itens diferentes, de modo a que possa provar o nível do seu conhecimento e domínio da língua.

Infelizmente nunca se consegue testar competências directamente. Só temos acesso a um conjunto de desempenhos, a partir dos quais se procura generalizar para uma apreciação da proficiência. A proficiência pode ser vista como a competência posta em acção. Neste sentido, portanto, todos os testes avaliam apenas o desempenho, embora seja possível procurar tirar conclusões sobre as competências subjacentes a partir destas provas.

Todavia, uma entrevista exige um ‘desempenho’ maior do que o preenchimento de espaços em frases e, por seu lado, preencher espaços exige um ‘desempenho’ maior do que a escolha múltipla. Neste sentido, a palavra ‘desempenho’ é usada para descrever a produção linguística. Mas também é usada num sentido mais restrito na expressão “Testes de Desempenho”. Neste caso, a palavra significa um desempenho relevante numa situação (relativamente) autêntica e frequentemente relacionada com o trabalho e o estudo. Numa acepção ligeiramente mais livre do termo, os procedimentos de avaliação oral podem ser descritos como “testes de desempenho”, na medida em que se generaliza para a proficiência a partir dos desempenhos num leque de estilos discursivos considerados relevantes para o contexto e as necessidades de aprendizagem dos aprendentes. Alguns textos equilibram a avaliação do desempenho com uma avaliação de conhecimentos da língua como sistema, outros não.

A distinção é muito semelhante à que é feita entre testes directos e indirectos. O Quadro pode ser explorado de modo muito semelhante. As especificações do Conselho da Europa para os diferentes níveis (*Elementar, Limiar, Vantagem*) fornecem, além disso, pormenores adequados acerca do conhecimento linguístico-alvo nas línguas para as quais elas estão disponíveis.

9.3.8. Avaliação subjectiva/Avaliação objectiva

A *avaliação subjectiva* é um juízo feito por alguém que avalia. Normalmente esta é entendida como um juízo sobre a qualidade de um desempenho.

A *avaliação objectiva* é a avaliação da qual é retirada a subjectividade. Normalmente, esta é entendida como um teste indirecto no qual os itens têm apenas uma resposta certa, por exemplo, nos testes de escolha múltipla.

Todavia, a questão da subjectividade/objectividade é bastante mais complexa. Os testes indirectos são frequentemente descritos como “testes objectivos” quando aqueles que classificam consultam uma chave definitiva para decidir se devem aceitar ou rejeitar uma resposta e depois contam as respostas correctas e

dão o resultado final. Alguns tipos de teste levam este processo a um nível mais avançado exigindo apenas uma resposta possível para cada pergunta (p. ex.: escolha múltipla e testes *cloze*, que foram desenvolvidos a partir dos testes de completamento por esta razão) e a classificação mecânica é frequentemente adoptada para eliminar os erros de quem classifica. De facto, a objectividade dos testes assim descritos como ‘objectivos’ deste modo é de alguma forma exagerada, uma vez que alguém terá decidido restringir a avaliação a técnicas que permitem um maior controlo sobre a situação do teste (o que é em si uma decisão subjectiva da qual outros podem discordar). Alguém depois escreveu a especificação do teste e alguém terá escrito o item, tentando operacionalizar uma determinada questão da especificação. Finalmente, alguém seleccionou o item de entre todos os itens possíveis para este teste. Uma vez que estas decisões implicam um elemento de subjectividade, estes testes são talvez melhor descritos como testes classificados objectivamente.

Na avaliação directa do desempenho, as notas são geralmente atribuídas na base de um juízo. Isto significa que a decisão acerca da qualidade do desempenho do aprendente é tomada subjectivamente, levando em linha de conta factores relevantes e estabelecendo relações com linhas de orientação ou critérios e experiências. A vantagem da abordagem subjectiva decorre do facto de que a língua e a comunicação são muito complexas, não se prestam à atomização e são maiores do que a soma das suas partes. É frequentemente difícil estabelecer exactamente o que um dado item de um dos testes pretende testar exactamente. Portanto, definir itens a partir de aspectos específicos da competência ou do desempenho é bastante menos simples do que parece.

Contudo, para sermos justos, toda a avaliação devia ser tão objectiva quanto possível. Os efeitos dos juízos de valor pessoais implicados nas decisões subjectivas da selecção de conteúdo e da qualidade do desempenho deveriam ser o mais reduzidos possível, especialmente no caso da avaliação sumativa, sobretudo porque os resultados dos testes são muito frequentemente utilizados por terceiros para tomar decisões acerca do futuro das pessoas que foram avaliadas.

A subjectividade na avaliação pode ser reduzida e assim pode aumentar a validade e a confiança através da adopção das seguintes medidas:

- desenvolvimento de uma **especificação do conteúdo** da avaliação, por exemplo, baseada num Quadro de Referência Comum ao contexto em causa;
- utilização de **juízos colectivos** na selecção de conteúdos e/ou na avaliação de desempenhos;
- adopção de **procedimentos padronizados** que rejam o modo como a avaliação deve ser levada a cabo;
- fornecimento de **chaves classificadoras bem definidas** para testes indirectos e fundamentação dos juízos sobre testes individuais em **critérios específicos exactos**;

- pedido de **juízos múltiplos** e/ou de **ponderação dos diferentes factores**,
- realização de uma **formação** adequada em **linhas de orientação da avaliação**,
- verificação da qualidade da avaliação (validade, fiabilidade) pela **análise dos dados da avaliação**.

Como foi dito no início deste Capítulo, o primeiro passo a tomar na redução da subjectividade dos juízos feitos em todos os estádios do processo de avaliação consiste na construção de um entendimento comum da estrutura em causa, de um Quadro Comum de Referência. O QECR procura oferecer este fundamento para a **especificação do conteúdo** e ser uma fonte para o desenvolvimento de **critérios específicos** exactos para testes directos.

9.3.9. Classificar a partir de uma escala/Classificar a partir de uma lista de verificação

Classificar a partir de uma escala: determinar que uma pessoa está num dado nível ou patamar, baseando-se numa escala constituída por um dado número desses níveis ou patamares.

Classificar a partir de uma lista de verificação: julgar uma pessoa em relação a uma lista de questões consideradas relevantes para um nível ou módulo particular.

A “classificação a partir de uma escala” centra-se na colocação da pessoa classificada numa série de patamares. A perspectiva é vertical: até que ponto da escala chegará ela? O significado dos diferentes patamares/níveis deve ser clarificado pelos descritores das escalas. Pode haver várias escalas para categorias diferentes e estas podem ser apresentadas na mesma página ou grelha, ou em páginas diferentes. Pode haver uma definição para cada patamar/nível ou para patamares/níveis alternados, ou para o topo, para a base e para o meio.

A alternativa é uma lista de verificação que pretende demonstrar que um certo caminho relevante foi percorrido, ou seja, a perspectiva é horizontal: que parte do conteúdo do módulo foi alcançada com sucesso? A lista pode ser apresentada como uma lista de questões, como um questionário. Pode, por outro lado, ser apresentada com a forma de uma roda ou com outra forma qualquer. As respostas podem ser Sim/Não. Cada resposta pode ser mais diferenciada utilizando uma série de passos (p. ex.: 0-4), de preferência passos identificados com etiquetas, com definições que expliquem o modo como essas etiquetas devem ser interpretadas.

Porque os descritores exemplificativos constituem enunciados independentes e referentes a critérios que foram calibrados para os níveis em questão, podem ser utilizados não só como fonte para produzir tanto uma lista de verificação para um dado nível, mas também como em algumas versões do *Portfolio* das Línguas, como

escalas de classificação ou grelhas que abrangem todos os níveis relevantes, como descrito no Capítulo 3, para a auto-avaliação no Quadro 2 e na avaliação do examinador no Quadro 3.

9.3.10. Avaliação impressionista/Avaliação por juízos orientados

Avaliação impressionista: juízo totalmente subjectivo feito a partir da experiência do desempenho do aprendente na sala de aula, sem referência a critérios específicos relacionados com uma avaliação específica.

Avaliação por juízos orientados: juízos nos quais a subjectividade individual daquele que avalia é reduzida pela complementarização da impressão com uma avaliação consciente em relação a critérios específicos.

A impressão é aqui utilizada para descrever os casos em que um professor ou um aprendente classifica puramente a partir da sua experiência de desempenho na aula, dos trabalhos de casa, etc. Muitas formas de classificação subjectiva, especialmente as que são utilizadas na avaliação contínua, implicam a classificação de uma impressão a partir da reflexão ou da memória possivelmente centrada na observação consciente da pessoa em questão durante um determinado período de tempo. Muitos sistemas educativos funcionam assim.

O termo “juízos orientados” é aqui usado para descrever a situação na qual essa impressão é orientada para juízos concebidos a partir de uma abordagem de avaliação. Esta abordagem implica: (a) uma actividade de avaliação que siga determinados procedimentos; (b) um conjunto de critérios definidos que façam distinções entre os diferentes resultados ou notas e; (c) uma formação padronizada.

A vantagem da abordagem orientada é que, se um Quadro Comum de Referência para o grupo de pessoas em causa que avaliam for assim estabelecido, a consistência dos juízos pode ser radicalmente aumentada. Este é o caso, sobretudo, se os pontos de referência forem fornecidos sob a forma de amostras de desempenho e de ligações fixas a outros sistemas. A importância desta orientação é acentuada pelo facto de que a investigação numa quantidade significativa de disciplinas várias vezes demonstrou que, com juízos não trabalhados, as diferenças de rigor entre os que avaliam podem ser responsáveis por quase tantas diferenças na avaliação dos aprendentes como aquelas que resultam das suas reais capacidades. Assim, os resultados ficam abandonados à sua sorte.

As escalas de descritores para os Níveis Comuns de Referência podem ser exploradas de modo a fornecer um conjunto de critérios definidos, tal como é referido em (b) acima, ou de modo a orientar os padrões representados através de critérios estabelecidos em termos de níveis comuns. No futuro, as amostras de

pontos de referência de desempenho em diferentes níveis comuns podem ser fornecidas para ajudar à formação de padronizações.

9.3.11. Avaliação global/Avaliação analítica

A *avaliação global* consiste na produção de um juízo sintético global: diferentes aspectos são ponderados intuitivamente pelo avaliador.

A *avaliação analítica* consiste em procurar separadamente diferentes aspectos.

Existem dois modos de fazer esta distinção: (a) em termos daquilo que se pretende; (b) em termos do modo como se atingiu um patamar, uma nota, uma pontuação. Os sistemas combinam, por vezes, uma abordagem analítica num nível com uma abordagem global noutros.

a) Avaliar o quê?: algumas abordagens avaliam uma categoria global como ‘falar’ ou ‘interacção’ atribuindo uma pontuação ou uma nota. Outras, mais analíticas, necessitam que o avaliador atribua diferentes pontuações separadas a um determinado número de aspectos independentes do desempenho. Contudo, outras abordagens necessitam que o avaliador anote uma impressão global, analise através de categorias diferentes e chegue, assim, a um juízo global reflectido. A vantagem das categorias separadas numa abordagem analítica consiste no facto de que conduz o avaliador a fazer observações mais cuidadosas. Fornecem uma metalinguagem para a negociação entre o avaliador e para o *feedback* dado aos aprendentes. A desvantagem consiste no facto de que a riqueza de provas sugere que o avaliador não consegue facilmente manter separadas as categorias de um juízo global. Quando estão perante mais de quatro ou cinco categorias, está simultaneamente a ser-lhes fornecido um excesso de informações.

b) Calcular o resultado: algumas abordagens fazem corresponder globalmente o desempenho observado aos descritores de uma escala de classificação, quer ela seja global (uma única escala global) quer seja analítica (3-6 categorias numa grelha). Estas abordagens não implicam o recurso à aritmética. Os resultados são transmitidos quer por um simples algarismo quer por uma espécie de ligação telefónica entre as várias categorias, por um “número de telefone”. Outras abordagens mais analíticas exigem a atribuição de uma determinada nota a um determinado número de questões diferentes, permitindo a sua adição obter uma pontuação que pode, posteriormente, ser convertida numa nota. É característico desta abordagem que as categorias sejam ponderadas, ou seja, que cada categoria corresponda a um determinado número de pontos diferentes dos das outras categorias.

Os Quadros 2 e 3 do Capítulo 3, respectivamente, fornecem exemplos de auto-avaliação e de avaliação do examinador de escalas *analíticas* de critérios (ou seja, grelhas) utilizadas como estratégias de classificação *global* (ou seja, fazendo corresponder às definições o que se consegue deduzir do desempenho e, em seguida, formular um juízo).

9.3.12. Avaliação de série/Avaliação de categoria

A *avaliação de categoria* implica uma única tarefa de avaliação (que pode passar por diferentes fases e gerar discursos diferentes, como se viu na secção 9.2.1.) nas quais o desempenho é julgado em relação às categorias de uma grelha de avaliação: a abordagem analítica descrita em 9.3.11.

A *avaliação de série* implica uma série de tarefas de avaliação isoladas (frequentemente actividades de dramatização com outros aprendentes ou com o professor), que são classificadas com um nível simples de uma escala qualitativa (etiquetada) de, por exemplo, 0 a 3 ou 1 a 4.

Uma avaliação de série é um modo de tratar a tendência existente na avaliação de categoria para que os resultados de uma categoria afectem os de outra. Em níveis mais baixos, tende a dar-se importância à realização da tarefa. A sua finalidade é o preenchimento de uma lista de verificação daquilo que o aprendente é capaz de fazer, não a partir de uma simples impressão, mas sim de uma avaliação dos desempenhos reais feita pelo professor/aprendente. Em níveis mais avançados, as tarefas podem ser concebidas para mostrar aspectos específicos da proficiência no desempenho. Os resultados são apresentados sob a forma de um perfil.

As escalas para categorias diferentes da competência linguística apresentadas no Capítulo 5 são uma fonte de informação para a criação de critérios de avaliação das categorias. Uma vez que o avaliador só consegue lidar com um pequeno número de categorias, terão que ser feitos alguns compromissos durante o processo. A elaboração dos tipos relevantes de actividades comunicativas feita na secção 4.4. e a lista de diferentes tipos de competência funcional descritos na secção 5.2.3.2. pode fornecer informação para a identificação de tarefas adequadas a uma avaliação de série.

9.3.13. Hetero-avaliação/Auto-avaliação

Hetero-avaliação: juízos feitos pelo professor ou examinador.

Auto-avaliação: juízos feitos pelo aprendente acerca da sua própria proficiência.

Os aprendentes podem ser incluídos em muitas das técnicas de avaliação acima descritas. A investigação sugere que, desde que não haja “apostas de risco”

(p. ex.: ser ou não aceite num curso), a auto-avaliação pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor. A precisão na auto-avaliação aumenta: (a) quando a avaliação é feita em relação a descritores claros que definam padrões de proficiência; (b) quando a avaliação se relaciona com uma experiência específica – esta experiência pode até ser uma actividade de testagem. Também é, provavelmente, mais precisa quando os aprendentes receberam alguma formação para a fazer. Esta auto-avaliação estruturada pode estabelecer correlações com as avaliações feitas pelos professores e os testes iguais à correlação (nível de validação concomitante) comumente existente entre os próprios professores, entre testes e entre a avaliação dos professores e os testes.

O maior potencial para a auto-avaliação, todavia, reside no seu uso como instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia.

Os utilizadores do QECR poderão querer considerar e, quando for apropriado, explicitar:

Quais dos tipos de avaliação acima listados são:

- mais relevantes para as necessidades do aprendente no seu sistema;*
- mais adequados e realizáveis na cultura pedagógica do seu sistema;*
- mais compensadores em termos da evolução do professor através do efeito 'washback';*

O modo como a avaliação do conhecimento (orientada para a escola, orientada para a aprendizagem) e a avaliação da proficiência (orientada para o mundo real, orientada para o produto) são equilibradas e complementadas no seu sistema e até que ponto o desempenho comunicativo e linguístico são avaliados.

Até que ponto os resultados da aprendizagem são avaliados em relação a padrões definidos e a critérios (referência a critérios) e até que ponto as notas e as avaliações são atribuídas em função da turma a que pertence o aprendente (referência à norma).

Até que ponto os professores estão:

- informados acerca dos padrões (p. ex.: descritores comuns, amostras de desempenho);*
- motivados a tomar consciência do leque de técnicas de avaliação;*
- formados nas técnicas e interpretação.*

Até que ponto é desejável e realizável desenvolver uma abordagem integrada da avaliação contínua do trabalho da aula e à avaliação pontual em relação às definições de padrões e de critérios;

Até que ponto é desejável e realizável envolver os aprendentes na auto-avaliação em relação a descritores de tarefas e a aspectos definidos da proficiência a diferentes níveis, bem como a operacionalização desses descritores na avaliação de série, por exemplo.

A relevância das especificações e das escalas fornecidas no QECR em relação ao seu contexto e o modo como podem ser complementadas ou elaboradas.

A auto-avaliação e as versões do examinador das grelhas de classificação são apresentadas nos Quadros 2 e 3 do Capítulo 3. A maior diferença entre os dois – além da formulação puramente superficial em “*sou capaz de...*” ou “*é capaz de...*” – é que, enquanto que o Quadro 2 destaca as actividades comunicativas, o Quadro 3 centra-se nos aspectos genéricos da competência verificável em qualquer desempenho oral. Porém, pode facilmente imaginar-se uma versão ligeiramente simplificada da auto-avaliação do Quadro 3. A experiência diz-nos que, pelo menos, os aprendentes adultos são capazes de fazer esses juízos qualitativos acerca da sua competência.

9.4. Avaliação exequível e metassistema

As escalas que constam dos Capítulos 4 e 5 apresentam um exemplo de um conjunto de categorias relacionadas (mas simplificadas) com o esquema descritivo mais abrangente apresentado nos textos desses Capítulos. Não se pretende que sejam utilizadas, numa abordagem prática da avaliação, todas as escalas em todos os níveis. O avaliador considera difícil lidar com um número elevado de categorias e, para além disso, o leque total dos níveis apresentados pode não ser adequado ao contexto em causa. O conjunto de escalas pretende, sobretudo, ser um instrumento de referência.

Qualquer que seja a abordagem adoptada, todo o sistema de avaliação prático necessita de reduzir as categorias possíveis a números possíveis. A sabedoria herdada diz-nos que a fixação de mais de 4 ou 5 categorias começa a causar um excesso de carga informativa, e que 7 categorias constituem, psicologicamente, um limite máximo.

É necessário, pois, fazer opções. Em relação à avaliação oral, se as estratégias de interacção forem consideradas um aspecto qualitativo de comunicação relevante, as escalas exemplificativas conterão doze categorias relevantes para a avaliação oral:

Estratégias de tomada de palavra

Estratégias de cooperação

Pedido de Explicação/Clarificação

Fluência

Flexibilidade

Coerência

Desenvolvimento temático

Correcção

Competência sociolinguística

Âmbito Geral

Amplitude do Vocabulário
Correcção Gramatical
Domínio do Vocabulário
Domínio da Fonologia

É óbvio que, enquanto os descritores de muitos destes aspectos poderiam ser incluídos numa lista de verificação geral, 12 categorias são de mais para uma avaliação de qualquer desempenho. Em qualquer abordagem prática, portanto, tal lista de categorias deveria ser usada selectivamente. É necessário combinar os vários aspectos, dar-lhes outros nomes e reduzi-los a um conjunto menor de critérios de avaliação adequados às necessidades dos aprendentes e às exigências da tarefa de avaliação e do estilo de cultura pedagógica em questão. Os critérios resultantes poderão igualmente ser ponderados ou pode considerar-se que alguns factores mais importantes para a tarefa deverão pesar mais.

Os quatro exemplos seguintes apresentam maneiras de fazer o que foi dito. Os primeiros três exemplos são notas breves acerca do modo como as categorias são usadas como critérios para testes por abordagens de avaliação já existentes. Os quatro exemplos mostram o modo como os descritores nas escalas do QECR foram combinados e reformulados de modo a fornecer uma grelha de avaliação para um fim específico, num dado momento.

Exemplo 1

Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), Documento 5, Critérios de Avaliação (1991).

| Critérios de teste | Escalas exemplificativas | Outras categorias |
|---------------------------|--|---|
| Fluência | Fluência | |
| Correcção e âmbito | Âmbito geral Amplitude do vocabulário Correcção gramatical Domínio do vocabulário | |
| Pronúncia | Domínio da fonologia | |
| Resultado da tarefa | Coerência Adequação sociolinguística | Resultado da tarefa Necessidade de ajuda do interlocutor |
| Comunicação interactiva | Estratégias de tomada de palavra Estratégias de cooperação Desenvolvimento temático | Extensão e à-vontade na manutenção da contribuição |

Notas sobre outras categorias: Nas escalas exemplificativas, os enunciados acerca do resultado da tarefa são agrupados consoante o tipo de actividade em questão, sob a designação de *Actividades Comunicativas*. A Extensão e o *à-vontade da contribuição* são incluídos nessas escalas sob *Fluência*. A tentativa de formular e escalar descritores sobre *Necessidade de Ajuda do Interlocutor*, de modo a incluí-los no conjunto de escalas exemplificativas, não teve sucesso.

Exemplo 2

International Certificate Conference (ICC): Certificate in English Business Purposes, Teste 2, Conversação sobre Negócios (1987).

| Crítérios de teste | Escalas exemplificativas | Outras categorias |
|--|---|--------------------------|
| Escala 1 (sem nome) | Adequação sociolinguística Correcção gramatical Domínio do vocabulário | Resultado da tarefa |
| Escala 2 (Uso de traços discursivos para iniciar e manter o fluxo da conversação) | Estratégias de tomada de palavra Estratégias de cooperação Adequação sociolinguística | |

Exemplo 3

Eurocentres – Small Group Interaction Assessment (RADIO) (1987).

| Crítérios de teste | Escalas exemplificativas | Outras categorias |
|---------------------------|--|--------------------------|
| Âmbito | Âmbito geral Amplitude do vocabulário | |
| Correcção | Correcção gramatical Domínio do vocabulário Adequação sociolinguística | |
| Elocução | Fluência Domínio da fonologia | |
| Interacção | Estratégias de tomada de palavra Estratégias de cooperação | |

Exemplo 4

Swiss National Research Council: Assessment of Video Performances.

Contexto: Os descritores exemplificativos foram escalados num projecto de investigação na Suíça, como é explicado no Apêndice A. Quando o projecto de

investigação ficou concluído, os professores participantes foram convidados a apresentar os resultados numa conferência e a lançar a experiência na Suíça com o *Portfolio* Europeu das Línguas. Na conferência, dois dos temas de discussão foram: (a) a necessidade de relacionar a avaliação contínua e as listas de verificação de auto-avaliação com um QECR Geral; (b) os modos como os descritores escalados no projecto poderiam ser explorados em diferentes formas de avaliação. Como parte deste processo de discussão, foram classificados vídeos de alguns aprendentes incluídos neste inquérito segundo uma grelha de avaliação apresentada sob a forma de Quadro 3 do Capítulo 3. Apresenta uma selecção de descritores exemplificativos revistos e combinados.

| Crítérios de teste | Escalas exemplificativas | Outras categorias |
|---------------------------|---|--------------------------|
| Âmbito | Âmbito geral Âmbito do vocabulário | |
| Correcção | Correcção gramatical Domínio do vocabulário | |
| Fluência | Fluência | |
| Interacção | Interacção global Tomada de palavras Cooperação | |
| Coerência | Coerência | |

Sistemas diferentes, com aprendentes diferentes e em contextos diferentes, seleccionam e combinam características, de modos diferentes, para diferentes tipos de avaliação. De facto, a lista de doze categorias não só não é excessivamente longa como é, provavelmente, incapaz de incluir *todas* as variantes que as pessoas escolhem e necessitaria de ser aumentada para se tornar totalmente abrangente.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar:

- *o modo pelo qual as categorias teóricas são simplificadas em abordagens operacionais no seu sistema;*
- *até que ponto os factores principais utilizados como critérios de avaliação no seu sistema, após a adaptação necessária para dar conta dos domínios específicos de utilização, podem ser situados no conjunto de categorias introduzido no Capítulo 5, e para o qual são fornecidas, no Apêndice, escalas de amostras mais desenvolvidas.*

BIBLIOGRAFIA GERAL

NB. As obras assinaladas com asterisco foram produzidas em inglês e em francês.

As referências abaixo apresentadas contêm entradas relevantes para muitas das secções do Quadro.

- Bussman, Hadumond (1996). *Routledge dictionary of language and linguistics*. Londres: Routledge.
- Byram, M. (2000). *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Londres: Routledge.
- Clapham, C. & D. Corson (eds.) (1998). *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht: Kluwer.
- Crystal, D. (ed.) (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: CUP.
- Foster, P. & Skehan, P. (1994). *The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning*. Paper presented at the British Association of Applied Linguistics.
- Galisson, R. & Coste, D. (eds.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Johnson, K. (1997). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwells.
- Richards, J. C., Platt J., Platt, H. (1993). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Londres: Longman.
- Skehan, P. (1995). 'A framework for the implementation of task-based instruction'. *Applied Linguistics*, 16/4, 542-566.
- Spolsky, B. (ed.) (1999). *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdão: Elsevier.

As obras que se seguem são sobretudo relevantes para o capítulo em que estão incluídas:

Capítulo 1

- * Conselho da Europa (1992). *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. (Report edited by B. North of a Symposium held in Rüschlikon, 1991). Estrasburgo: Conselho da Europa.
- * (1997). *European language portfolio: proposals for development*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- * (1982). 'Recommendation n.º R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'. Appendix A to Girard & Trim 1988.
- * (1997). *Language learning for European citizenship: final report of the Project*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- * (1998). 'Recommendation n.º R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- * Girard, D. & Trim, J. L. M., (eds.) (1998). *Project n.º 12 'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982-87)*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Gorosch, M., Pottier B., & Riddy, D. C., (1967). *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe*, 3. Estrasburgo: AIDELA em cooperação com o Conselho da Europa.
- Malmberg, P. (1989). *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*. Uppsala: University of Uppsala In-Service Training Department.

Capítulo 2

a) Foram publicadas até ao momento as seguintes obras de tipo Nível Limiar:

- Baldegger, M., Müller, M. & Schneider G. in Zusammenarbeit mit A. Näf (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Belart, M. & Rancé L. (1991). *Nivell Lllindar per a escolars (8-14 anys)*. Gener: Generalitat de Catalunya.
- Casteleiro, J. M., Meira A. & Pascoal, J. (1988). *Nível limiar (para o ensino/aprendizagem do português como língua segunda/língua estrangeira)*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Coste, D. Courtillon, J., V. Ferenczi, M. Martins-Baltar & E. Papo (1976). *Un niveau-seuil*. Paris: Hatier.
- Dannerfjord, T. (1983). *Et taerskelniveau for dansk – Appendix – Annexe – Appendiks*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Efstathiadis, S. (ed.) (1998). *Katofli gia ta nea Ellenika*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Ehala, M., Liiv, S., Saarso, K., Vare, S. & Öispuu, J. (1997). *Eesti keele suhtluslävi*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Ek, J. A. van (1977). *The Threshold Level for modern language learning in schools*. Londres: Longman.
- Ek, J. A. van & Trim, J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990*. Cambridge: CUP.
- (1991). *Waystage*. Cambridge: CUP.
- (1997). *Vantage Level*. Estrasburgo: Conselho da Europa (reedição: Cambridge: CUP, 2000).
- Galli de' Paratesi, N. (1981). *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Grinberga, I., Martinsone, G. Piese, V. Veisberg, A. & Zuicena, I. (1997). *Latvie Su valodas prasmes limenis*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Jessen, J. (1983). *Et tarerskelniveau for dansk*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Jones, G. E., Hughes, M. & Jones, D. (1996). *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Kallas, E. (1990). *Yatabi lebaaniyyi: un livello soglia per l'insegnamento/apprendimento dell'arabo libanese nell' università italiana*. Veneza: Cafoscarina.
- King, A. (ed.) (1988). *Atalase Maila*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Mas, M., Melcion, J. Rosanas, R. & Vergé, M. H. (1992). *Nivell lllindar per a la llengua catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Mifsud, M. & Borg, A. J. (1997). *Fuq l-ghatba tal-Malti*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Narbutas, E., Pribu_ auskaite, J. Ramoniene, M. Skapiene, S. & Vilkiene, L. (1997). *Slenkstis*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Porcher, L. (ed.) (1980). *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermediaire*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Porcher, L., Huart, M. & Mariet, F. (1982). *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*. Paris: Hatier.
- Pushkin Russian Language Institut and Moscow Linguistic University (1966). *Porogoviy uroveny russkiy yazik*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Salgado, X. A. F., Romero, H. M. & Moruxa, M. P. (1993). *Nível soleira lingua galega*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Sandström, B. (ed.) (1981). *Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod I den grundläggande utbildningen I svenska för vuxna invandrare*. Estocolmo: Skolöverstyrelsen.

Slagter, P. J. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Svanes, B., Hagen, J. E. Manne, G. & Svindland, A. S. (1987). *Et terskelnivå for norsk*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Wynants, A. (1985). *Drempelniveau: nederlands als vreemde taal*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

b) Outras publicações importantes:

Hest, E. Van & Oud-de-Glas M. (1990). *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry*. Bruxelas: Lingua.

Lüdi, G. & Pi B. (1986). *Etre bilingue*. Berna: Lang.

Porcher, L. et al. (1982). *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Richterich, R. (1985). *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*. Col. F. Paris: Hachette.
(ed.) (1983). *Case studies in identifying language needs*. Oxford: Pergamon.

Richterich, R. & J.-L. Chanceler (1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon.

(1981). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris: Hatier.

Trim, J. L. M. (1980). *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford: Pergamon.

Trim, J. L. M., Richterich R., van Ek, J. A.; & Wilkins, D. A.; (1980) *Systems development in adult language learning*. Oxford: Pergamon.

Trim, J. L. M., Holec, H.; Coste D.; & Porcher L.; (eds.) (1984). *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol. I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol. II Preliminary studies* (contributions in English and French). Estrasburgo: Conselho da Europa.

Widdowson, H. G. (1989). 'Knowledge of Language and Ability for Use'. *Applied Linguistics*, 10/2, 128-137.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Londres: Edward Arnold.

Capítulo 3

*Van Ek, J. A. (1985-86). *Objectives for foreign language learning: Vol. I Scope. Vol. II Levels*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

North, B. (2000). *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. Nova Iorque: Peter Lang.

(1994). *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

North, B. & Schneider, G. (1988). 'Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales'. *Language Testing*, 15/2: 217-262.

Schneider, G. & North, B. (2000). *Fremdsprachen Können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zurique: Verlag Rüegger AG.

Capítulo 4

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: OUP.

Canale, M. & Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competence'. In Palmer, A. S., Groot, P. G. & Tropper, S.A. (eds.) *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, D. C.: TESOL.

Carter, R. & Lang M. N. (1991). *Teaching literature*. Londres: Longman.

Davies, Alan (1989). 'Communicative Competence as Language Use'. *Applied Linguistics*, 10/2, 157-170.

- Denes, P. B. & Pinson, E. N. (1993). *The Speech chain: the physics and biology of spoken language*. 2ª ed. Nova Iorque: Freeman.
- Faerch, C. & Kasper G. (eds.) (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Londres: Longman.
- Firth, J. R. (1964). *The tongues of men and Speech*. Londres: OUP.
- Fitzpatrick, A. (1994). *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94)6. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Fry, D. B. (1977). *Homo loquens*. Cambridge: CUP.
- Hagège, C. (1985). *L'homme de paroles*. Paris: Fayard.
- * Holec, H., Little, D. & Richterich, R. (1996). *Strategies in language learning and use*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Kerbrat-Orecchioli, C. (1990, 1994). *Les interactions verbales* (3 vols.). Paris: Colin.
- Laver, J. & Hutchesson, S. (1972). *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth: Penguin.
- Levelt, W. J. M. (1993). *Speaking: from interaction to articulation*. Cambridge: Mass., MIT.
- Lindsay, P. H. & Norman, D. A. (1977). *Human information processing*. Nova Iorque: Academic Press.
- Martins-Baltar, Boutgain, M, D. Coste, Ferenczi, D. & M.-A. Mochet (1979). *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Paris: Hatier.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.

Capítulo 5

- Allport, G. (1979). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA., Addison Wesley.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: OUP.
- Cruttenden, A. (1986). *Intonation*. Cambridge: CUP.
- Crystal, D. (1969). *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge: CUP.
- Furnham, A. & Bochner, S. (1986). *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*. Londres: Methuen.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Grice, H. P. (1975). 'Logic and conversation'. In Cole, P. & Morgan, J. L. (eds.) *Speech acts*. Nova Iorque: Academic Press, 41-58.
- Gumperz, J. J. (1971). *Language in social groups*. Stamford: Stamford University Press.
- Gumperz, J. J. & Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Wiston.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: CUP.
- Hawkins, E. W. (1987). *Awareness of language: an introduction*. Revised ed. Cambridge: CUP.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. H. (1972). "On communicative competence". In *Pride & Holmes* (1972).
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Kingdon, R. (1958). *The groundwork of English intonation*. Londres: Longman.
- Knapp-Potthoff, A. & Liedke, M. (eds.) (1977). *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Munique: iudicum verlag.

- Labov, W. (1972). "Sociolinguistic patterns". Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- Lehrer, A. (1974). *Semantic fields and lexical structure*. Londres & Amesterdão.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: CUP.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Vols. I e II. Cambridge: CUP.
- Mandelbaum, D. G. (1949). *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley: University of California Press.
- Mathews, P. H. (1974). *Morphology: an introduction to the theory of word-structure*. Cambridge: CUP.
- (1981). *Syntax*. Cambridge: CUP.
- Neuner, G. (1988). *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*. Doc. CC-GP12(87)24. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- O'Connor, J. D. & Arnold, G. F. (1973). *The intonation of colloquial English*. 2ª ed. Londres: Longman.
- O'Connor, J. D. (1973). *Phonetics*. Harmondsworth: Penguin.
- Pride, J. B. & Holmes, J. (eds.) (1972). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Rehbein, J. (1977). *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Estugarda: Metzler.
- Robinson, G. L. N. (1985). *Crosscultural Understanding*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, W. P. (1972). *Language and social behaviour*. Harmondsworth: Penguin.
- Roulet, E. (1972). *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Sapir, E. (1921). *Language*. Nova Iorque: Harcourt Brace.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: CUP.
- Searle, J. R. (1976). 'The classification of illocutionary acts'. *Language in society*, vol. 51, n.º 1, 1-24.
- Trudgill, P. (1983). *Sociolinguistics*. 2ª ed. Harmondsworth: Penguin.
- Ullmann, S. (1962). *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford: Blackwell.
- Wells, J. C. & Colson, G. (1971). *Practical phonetics*. Bath: Pitman.
- Widdowson, H. G. (1992). *Practical stylistics: an approach to poetry*. Oxford: OUP.
- Wray, A. (1999). 'Formulaic language in learners and native speakers?'. *Language teaching* 32,4. Cambridge: CUP.
- Wunderlich, D. (ed.) (1972). *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt: Athanäum.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Hachette.

Capítulo 6

- Berthoud, A.-C. (ed.) (1996). 'Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue'. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA 64.
- Berthoud, A.-C. & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Berna: Lang.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Collection L. A. L. Paris: Hatier.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Londres: Longman.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. Nova Iorque: McGraw.
- Broeder, P. (ed.) (1988). *Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final report of The European Science Foundation Project 'Second Language Acquisition by adult immigrants*. Estrasburgo: Tilburg and Göteborg: ESF.

- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: CUP.
- (1987). 'Concepts and Categories in Language Teaching Methodology'. *ALLA Review*, 4, 25-31.
- Brumfit, C. & Johnson. K. (eds.) (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: OUP.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *Sociocultural Competences in foreign language teaching and learning*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Callamand, M. (1981). *Méthologie de la prononciation*. Paris: CLE International.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied Linguistics* vol. 1, n^o 1.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ed.) (1998). *Enseignement des langues étrangères – Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères. Dossier 52*. Berna: CDIP.
- Comron, F. (1992). *L'enseignement des langues*. Paris: Chronique sociale.
- Coste, D. (1997). 'Eduquer pour une Europe des langues et des cultures'. *Etudes de linguistique appliquée* 98.
- *Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Plurilingual and pluricultural competence*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL materials*. Londres: Heinemann.
- *Girard, D. (ed.) (1988). *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Dalgallian, G., Lieutaud, S. & Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris: CLE International.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: CUP.
- Gaotrac, L. (1987). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Collection L. A. L. Paris: Hatier.
- Gardner, R. C. & MacIntire, P. D. (1992-3). 'A students contribution to second language learning': parte I 'cognitive variables' & parte II 'affective variables'. *Language teaching*. Vol. 25, n.º 4 & vol. 26, n.º1.
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris: Bordas.
- Grauberg, W. (1997). *The elements of foreign language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continuée*. Paris: E. S. F.
- Hawkins, E. W. (1987). *Modern languages and the curriculum*. Ed. revista. Cambridge: CUP.
- Hill, J. (1986). *Litterature in language teaching*. Londres: Macmillan.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- (1982). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- *(ed.) (1988). *Autonomy and self-directed learning : present fields of application* (with contributions in English and French). Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Komensky, J. A. (Comenius) (1658). *Orbis sensualium pictus*. Nuremberga.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1983). *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin: Authentik.

- Mackay, W. F. (1965). *Language teaching analysis*. Londres: Longman.
- McDonough, S. H. (1981). *Psychology in foreign language teaching*. Londres: Allen & Unwin.
- Melde, W. (1987). *Zur Integration von Landeskunde Und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tubinga: Gunter Narr Verlag.
- Pêcheur, J. & Viguer, G. (eds.) (1995). *Méthodes et méthodologies*. Col. Recherches et applications. Paris: Le français dans le monde.
- Piepho, H. E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*. Munique: Frankonius.
- *Porcher, L. (1980). *Reflections on language needs in the school*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- (ed.) (1992). *Les auto-apprentissages*. Col. Recherches et applications. Paris: Le français dans le monde.
- Py, B. (ed.) (1994). 'L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents'. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA.
- Rampillon, U. & Zimmermann, G. (eds.) (1997). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading (Mass): Addison Wesley.
- Schmidt, R. W. (1990). 'The Role of Concioussness in Second Language Learning'. *Applied Linguistics*, 11/2, 129-158.
- *Sheils, J. (1988). *Communication in the modern language classroom*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Skehan, P. (1987). *Individual differences in second language learning*. Londres: Arnold.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: OUP.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP.
- Stern, H. H. & Weinrib, A. (1977). 'Foreign languages for younger children: trends and assessment'. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 10, 5-25.
- The British Council (1978). *The teaching of comprehension*. Londres: British Council.
- Trim, J. L. M. (1991). 'Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication'. In Grebing, R. *Grenzenlöses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin: Cornelsen.
- Williams, E. (1984). *Reading in the language classroom*. Londres: Macmillan.

Capítulo 7

- Jones, K. (1982). *Simulations in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP.
- Yule, G. (1997). *Referential communication tasks*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Capítulo 8

- Breen, M. P. (1987). 'Contemporary paradigms in Syllabus design', Partes I e II. *Language Teaching*, vol. 20, n.ºs 2 & 3, p. 81-92 & 157-174.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S. & M. Margreaves (1974). *Primary French in the balance*. Slough: NFER.
- Clark, J. L. (1987). *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford: OUP.
- * Coste, D. (ed.) (1983). *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*. Paris: Hatier.

- Coste, D. & Lehman, D. (1995). 'Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours'. *Etudes de linguistique appliquée*, 98.
- Damen, L. (1987). *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Fitzpatrick, A. (1994). *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94)6. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon.
- Labrie, C. (1983). *La construction de la Communauté Européenne*. Paris: Champion.
- Munby, J. (1972). *Communicative syllabus design*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge: CUP.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Col. L. A. L. Paris: Hatier.
- Schneider, G., North, B., Flügel, Ch. & Koch, L. (1999). *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version*. Berna: EDK. (Também disponível em: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>.)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995). *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen. 7. Schweizerische Forum Langue 2. Dossier 33*. Berna: EDK.
- Vigner, G. (ed.) (1996). 'Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs'. *Etudes de linguistique appliquée*, 103.
- *Wilkins, D. (1987). The educational value of foreign language learning. Doc. CC-GP(87)10. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: OUP.

Capítulo 9

- Alderson, J. C., Clapman, C. & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: CUP.
- (2000). *Assessing reading*. Cambridge Language Assessment Series (eds. Alderson, J. C. & Bachman, L. F.). Cambridge: CUP.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.
- Brindley, G. (1989). *Assessing achievement in learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney: Macquarie University.
- Coste, D. & D. Moore (eds.) (1992). Autour de l'évaluation de l'oral'. *Bulletin CILA* 55.
- Douglas, D. (2000). 'Assessing languages for specific purposes. Cambridge Language Assessment Series (eds. J. C. Alderson & L. F. Bachman). Cambridge: CUP.
- Lado, R. (1961). *Language testing: the construction and use of foreign tests*. Londres: Longman.
- Lussier, D. (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Col. F. Paris: Hachette.
- Monnerie-Goarin, A. & Lescure, R. (eds.). 'Évaluation et certifications en langue étrangère'. *Recherches et applications*. Numéro especial. Le français dans le monde, Agosto-Setembro 1993.
- Oskarsson, M. (1980). *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- (1984). *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Reid, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge Language Assessment Series (eds. J. C. Alderson & L. F. Bachman). Cambridge: CUP.
- Tagliante, C. (ed.) (1991). *L'évaluation*. Paris: CLE International.

University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998). *The multilingual glossary of language testing terms* (Studies in language testing 6). Cambridge: CUP.

As obras a seguir referidas foram consultadas no âmbito da preparação da versão portuguesa

Faria, I. H., E. R. Pedro, I. Duarte & C. A. M. Gouveia (orgs.) (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Lamas, E. P. R. (coord.) (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.

University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998). *The multilingual glossary of language testing terms* (Studies in language testing 6). Cambridge: CUP.