

# 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
<b>Capítulo 1</b>	
<b>O Quadro Europeu Comum de Referência no seu contexto político e educativo</b>	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
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Abordagem adoptada</b>	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
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Níveis Comuns de Referência</b>	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
<b>Capítulo 4</b>	
<b>O uso da língua e o utilizador/aprendente</b>	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

<b>Capítulo 5</b>	
<b>As competências do utilizador/aprendente</b>	147
5.1. Competências gerais	147
5.2. Competências comunicativas em língua	156
<b>Capítulo 6</b>	
<b>Aprendizagem e ensino das línguas</b>	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
<b>Capítulo 7</b>	
<b>As tarefas e o seu papel no ensino das línguas</b>	217
7.1. Descrição das tarefas	217
7.2. Execução das tarefas	218
7.3. A dificuldade da tarefa	220
<b>Capítulo 8</b>	
<b>Diversificação linguística e currículo</b>	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
<b>Capítulo 9</b>	
<b>Avaliação</b>	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
<b>Bibliografia Geral</b>	269
<b>Apêndice A: Desenvolver descritores de proficiência</b>	281
<b>Apêndice B: As escalas exemplificativas de descritores</b>	297
<b>Apêndice C: As escalas DIALANG</b>	311
<b>Apêndice D: Os descritores da ALTE</b>	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 construir 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 publicação<sup>1</sup>.
- 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*).

---

<sup>1</sup> 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:

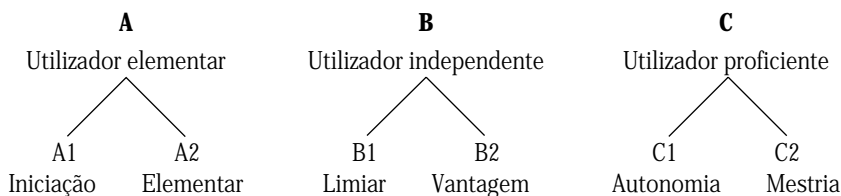


Figura 1

### 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).<sup>2</sup> 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,

---

<sup>2</sup> 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

<b>Compreender</b>		
Compreensão do oral		Leitura
<b>A1</b>	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.
<b>A2</b>	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.
<b>B1</b>	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.
<b>B2</b>	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.
<b>C1</b>	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.
<b>C2</b>	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)

<b>Falar</b>		
	Interacção oral	Produção oral
<b>A1</b>	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.
<b>A2</b>	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.
<b>B1</b>	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.
<b>B2</b>	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.
<b>C1</b>	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.
<b>C2</b>	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)

<b>Escrever</b>	
Escrita	
<b>A1</b>	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.
<b>A2</b>	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.
<b>B1</b>	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.
<b>B2</b>	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.
<b>C1</b>	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.
<b>C2</b>	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
<b>C2</b>	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).
<b>C1</b>	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.
<b>B2+</b>		
<b>B2</b>	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.
<b>B1+</b>		
<b>B1</b>	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.
<b>A2+</b>		
<b>A2</b>	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.
<b>A1</b>	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
<b>C2</b>	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.
<b>C1</b>	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.
<b>B2+</b>		
<b>B2</b>	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.
<b>B1+</b>		
<b>B1</b>	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.
<b>A2+</b>		
<b>A2</b>	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.
<b>A1</b>	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
<b>C2</b>	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.
<b>C1</b>	É capaz de produzir discurso claro, fluente e bem estruturado, demonstrando um uso controlado de fórmulas organizativas, conectores e dispositivos coesivos.
<b>B2+</b>	
<b>B2</b>	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.
<b>B1+</b>	
<b>B1</b>	É capaz de ligar séries de elementos curtos discretos para obter uma sequência linear e conexa de pontos.
<b>A2+</b>	
<b>A2</b>	É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.
<b>A1</b>	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.

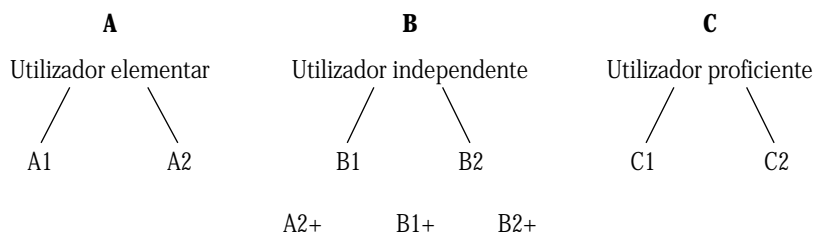


Figura 2

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

<b>A2</b>	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.

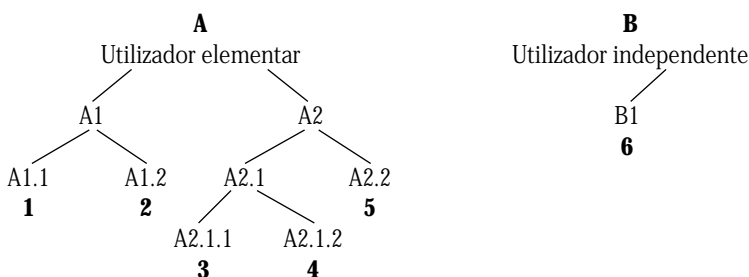


Figura 3

**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.

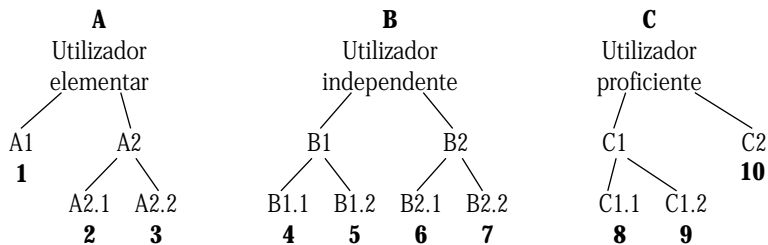


Figura 4

**Exemplo 3:**

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

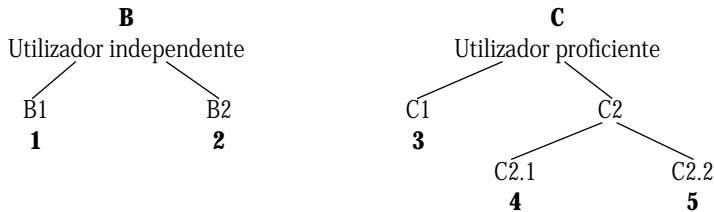


Figura 5

**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.*<sup>3+4</sup>), 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.*<sup>5</sup>)

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 disconexo 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).*<sup>6</sup>]

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).*]<sup>7</sup>

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*.

<sup>7</sup> 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:

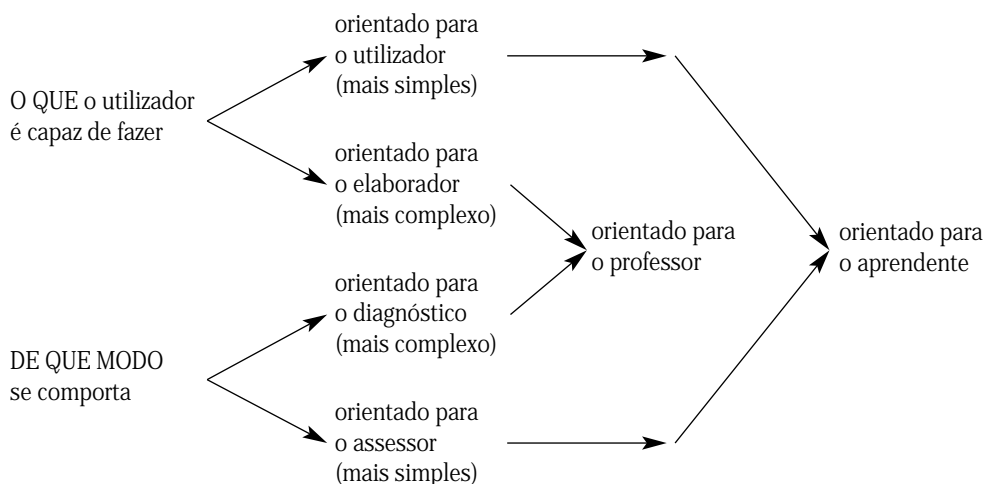


Figura 6

Todas estas orientações podem ser consideradas relevantes para o QEQR.

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

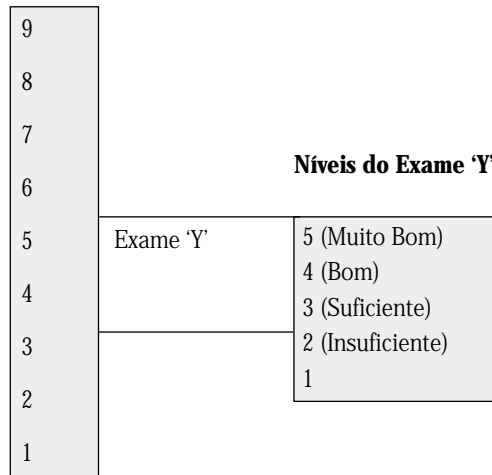


Figura 7

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.