

## 6. Aprendizagem e ensino das línguas

Ao longo deste capítulo, são colocadas as seguintes questões:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **6.1.3. *Competência plurilingue e competência pluricultural***

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

#### **6.1.3.1. *Uma competência desigual em evolução***

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

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

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

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

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

### **6.1.3.2. Uma competência diferenciada que permite a mudança linguística**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **6.1.3.4. A competência parcial e a competência plurilingue e pluricultural**

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

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

#### **6.1.4. Variação dos objectivos em relação ao Quadro de Referência**

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

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

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

- a) Em termos do desenvolvimento das competências gerais de aprendizagem (ver secção 5.1.) e tratar-se assim de uma questão de *conhecimento declarativo*, de *competência de realização*, de *competência existencial* (atitudes, traços de personalidade, etc.) ou de *competência de aprendizagem*, ou, mais especificamente, uma ou outra destas dimensões. Nalguns casos, a aprendizagem de uma língua estrangeira tem como finalidade, acima de tudo, dotar o aprendente de um conhecimento declarativo (p. ex.: da gramática ou da literatura, ou de certas características culturais de um país estrangeiro). Noutros casos, a aprendizagem da língua será considerada um meio para o desenvolvimento da personalidade do aprendente (p. ex.: uma maior segurança ou autoconfiança, um maior à-vontade para falar num grupo) ou uma forma de desenvolver a sua competência de aprendizagem (uma maior abertura ao novo, consciência do outro, curiosidade em relação ao desconhecido). Há todas as razões para considerar que estes objectivos específicos relacionados, em qualquer altura, com um sector específico, um tipo de competências ou com o desenvolvimento de uma competência parcial podem contribuir de forma transversal para o estabelecimento ou o reforço de uma competência plurilingue e pluricultural. Assim, perseguir um determinado objectivo parcial pode fazer parte de um projecto global geral.
  
- b) Em termos da extensão e diversificação da competência comunicativa em língua (ver secção 5.2.) e dizerem respeito à *componente linguística*, à *componente pragmática* ou à *componente sociolinguística* ou a todas elas. A finalidade principal da aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser o domínio da componente linguística da língua (conhecimento do seu sistema fonético, do seu vocabulário e sintaxe), sem qualquer preocupação com subtilezas sociolinguísticas ou eficácia pragmática. Noutros casos, o objectivo primário pode ser de natureza pragmática e procurar desenvolver uma capacidade para actuar na língua estrangeira com recursos linguísticos limitados e sem qualquer espécie de preocupação com o aspecto sociolinguístico. As opções não são, naturalmente, assim tão exclusivas e a progressão harmoniosa nas diferentes componentes é a finalidade que, geralmente, se pretende alcançar, mas não faltam exemplos, passados e presentes, de uma atenção específica a uma ou a outra componente da competência comunicativa. Sendo a competência comunicativa em língua considerada uma competência plurilingue e pluricultural total (isto é, incluindo variedades

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **6.1.4.2. A complementaridade dos objectivos parciais**

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

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

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

## 6.2. Os processos de aprendizagem da língua

### 6.2.1. Aquisição ou aprendizagem?

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

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

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

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

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

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

## **6.2.2. De que modo aprendem os aprendentes?**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **6.4.1. Abordagens gerais**

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

- a) por exposição directa ao uso autêntico da língua em L2, de uma ou mais das seguintes formas:
  - i) frente a frente com (um) falante(s) nativo(s);
  - ii) prestando atenção a conversas alheias;
  - iii) ouvindo rádio, gravações, etc.;
  - iv) assistindo a programas de TV, vídeo, etc.;

- v) lendo textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos (jornais, revistas, histórias, romances, sinalizações públicas e avisos, etc.);
- vi) utilizando programas de computador, CD-ROM, etc.;
- vii) participando em linha e fora de linha em conferências assistidas por computador;
- viii) participando em cursos sobre outros assuntos curriculares que empreguem a L2 como meio de formação;
- b) por exposição directa a enunciados orais e textos escritos especialmente seleccionados (p. ex.: progressivos) em L2 ('informação/*input* inteligível');
- c) por participação directa em interacção comunicativa autêntica em L2, p. ex.: como parceiro de uma conversa com um interlocutor competente;
- d) por participação directa em tarefas especialmente concebidas e construídas em L2 ('resultado/*output* inteligível');
- e) de forma autodidáctica, por estudo (orientado) feito por si próprio, perseguindo objectivos negociados e autodirigidos e utilizando os meios de formação disponíveis;
- f) por combinação de apresentações, explicações, repetição de exercícios (*drill*) e actividades de exploração, mas usando a L1 como língua de gestão das actividades da sala de aula, das explicações, etc.;
- g) por combinação de actividades, como em f), mas usando em todos os momentos da aula apenas a L2;
- h) por combinação de algumas das actividades acima referidas, começando talvez com f), mas progressivamente reduzindo o uso de L1 e incluindo mais tarefas e textos autênticos, falados e escritos e aumentando a componente de autonomia no estudo;
- i) por combinação do que foi referido acima com a planificação individual e de grupo, a implementação e a avaliação das actividades da aula com o apoio do professor, negociando a interacção para satisfazer as diferentes necessidades do aprendente, etc.

*Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e explicitar que abordagem seguem, regra geral, quer seja uma das acima mencionadas, quer seja outra qualquer.*

#### **6.4.2. Deverão fazer-se algumas considerações sobre os *papéis relativos dos professores, dos aprendentes e dos suportes.***

##### **6.4.2.1. Que porções do tempo de aula devem ser (espera-se que sejam) gastas:**

- a) na exposição, explicação, etc., do professor a toda a turma.

- b) com toda a turma, nas sessões de perguntas/respostas (distinguindo entre perguntas referenciais, de informação e de testagem).
- c) no trabalho de pares ou de grupo.
- d) no trabalho individual.

**6.4.2.2.** Os **professores** devem compreender que as suas acções, reflexo das suas atitudes e das suas capacidades, constituem uma parte importante do ambiente da aprendizagem/aquisição de uma língua. Os professores apresentam papéis-modelo que os estudantes poderão seguir no uso futuro da língua e nas suas práticas como futuros professores. Que importância dão:

- a) às suas capacidades para ensinar?
- b) às suas capacidades de gestão da sala de aula?
- c) à sua capacidade de fazer pesquisa e de reflectir sobre a experiência?
- d) ao seu estilo de ensino?
- e) à sua compreensão e à sua capacidade de lidar com os testes e a avaliação?
- f) ao seu conhecimento e à sua capacidade para ensinar aspectos socioculturais?
- g) às suas atitudes e capacidades interculturais?
- h) ao seu conhecimento e à sua capacidade para desenvolver nos estudantes a sua apreciação estética da literatura?
- i) à sua capacidade para individualizar o ensino em turmas com diversos tipos de aprendentes e de capacidades?

Qual é a melhor maneira para desenvolver as qualidades e capacidades mais relevantes?

Durante o trabalho de grupo ou de pares, o professor deverá:

- a) apenas supervisionar e manter a ordem?
- b) circular para ajudar na execução do trabalho?
- c) estar disponível para o trabalho individual?
- d) adoptar o papel de facilitador e de supervisor, aceitando e reagindo às observações dos alunos sobre a sua aprendizagem e coordenando as actividades dos estudantes para além de controlar e de aconselhar?

**6.4.2.3.** Podemos esperar ou exigir que os **aprendentes**:

- a) sigam, de maneira ordenada e disciplinada, todas as directivas do professor e somente essas, falando apenas quando solicitados?
- b) participem activamente no processo de aprendizagem, em colaboração com o professor e os outros estudantes, a fim de chegarem a acordo sobre

objectivos e métodos, aceitando compromissos e participando em actividades de avaliação e de ensino mútuos, de modo a progredirem de forma regular em direcção a uma maior autonomia?

- c) trabalhem de maneira independente, com a ajuda de materiais de auto-aprendizagem, incluindo os de auto-avaliação?
- d) compitam uns com os outros?

**6.4.2.4.** Que uso deve ser feito dos **suportes técnicos** (cassetes-áudio e vídeo, computador, etc.)?

- a) nenhum;
- b) para demonstrações na turma, para repetições, etc.;
- c) para um laboratório multimédia;
- d) para um ensino individualizado autodirigido;
- e) como base para trabalho de grupo (discussão, negociação, jogos cooperativos e competitivos, etc.);
- f) para uma rede escolar informatizada e internacional aberta a escolas, a turmas e a indivíduos.

*Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, quando for apropriado, explicitar:*  
 – as responsabilidades e os papéis relativos dos professores e dos aprendentes na organização, na gestão, na condução e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem;  
 – o uso que é feito dos suportes técnicos.

**6.4.3.** Que papel devem ter os **textos** no ensino e na aprendizagem das línguas?

**6.4.3.1.** De que modo se espera ou se exige que os aprendentes aprendam a partir de textos orais e escritos (ver Secção 4.6.)?

- a) pela simples exposição;
- b) pela simples exposição, mas certificando-se de que o novo material é inteligível por inferência a partir do contexto verbal, do suporte visual, etc.;
- c) pela exposição ao texto, com uma compreensão controlada e assistida por questões e respostas em L2, por questões de escolha múltipla, pela relação texto/imagem, etc.;
- d) como c), mas com um ou mais dos seguintes aspectos:
  - testes de compreensão em L1;
  - explicações em L1;
  - explicações (incluindo qualquer tradução *ad hoc* necessária) em L2;
  - tradução sistemática em L1 pelos alunos ou estudantes;
  - actividades prévias de compreensão do oral e/ou actividades de compreensão em grupo, actividades prévias de compreensão escrita, etc.

**6.4.3.2.** Até que ponto os textos escritos ou orais, apresentados aos alunos, devem ser:

- a) ‘autênticos’, ou seja, produzidos para fins comunicativos e não para o ensino da língua, como p. ex.:
- textos autênticos não modificados que o aprendente encontra no decurso da sua experiência directa de uso da língua (jornais diários, revistas, emissões de rádio, etc.);
  - textos autênticos seleccionados, classificados por grau de dificuldade e/ou parcialmente modificados, de modo a ter em conta a experiência, os interesses e as características do aprendente.
- b) concebidos especificamente como material para o ensino da língua? P. ex.:
- textos concebidos para parecerem textos autênticos como em (ii) acima mencionado (p. ex.: materiais de compreensão do oral especialmente escritos para este fim e gravados por actores);
  - textos elaborados para apresentarem exemplos contextualizados do conteúdo linguístico a ensinar (p. ex.: numa dada unidade do curso), frases isoladas para fazer exercícios (fonéticos, gramaticais, etc.);
  - instruções no manual e explicações, etc., itens dos testes e dos exames, a língua usada pelo professor na sala de aula (instruções, explicações, organização da sala de aula, etc.). Pode considerar-se estes últimos como tipos de textos especiais. Será que são ‘amigáveis’ para o aprendente? Que atenção é dada ao conteúdo, à formulação e à apresentação para garantir que o sejam?

**6.4.3.3.** Até que ponto os aprendentes devem não só processar, mas também produzir textos? Pode ser:

- a) na oralidade:
- textos escritos lidos em voz alta;
  - respostas orais para as perguntas dos exercícios;
  - reprodução de textos memorizados (peças de teatro, poemas, etc.);
  - exercícios em trabalho de par ou de grupo;
  - participação nas discussões formais e informais;
  - conversação livre (na sala de aula ou durante as trocas entre os alunos);
  - apresentações;

b) na escrita:

- ditado;
- exercícios escritos;
- composições;
- traduções;
- relatórios escritos;
- trabalho de projecto;
- cartas para correspondentes;
- participação numa rede de intercâmbio escolar através de fax ou de correio electrónico.

**6.4.3.4.** Nos modos receptivo, produtivo e interactivo, até que ponto se pode esperar ou ajudar os aprendentes a distinguir diferentes tipos de textos e a desenvolver diferentes maneiras de ouvir, ler, falar e escrever, actuando tanto individualmente como membros de um grupo (p. ex.: partilhando ideias e interpretações no decurso da compreensão e da formulação)?

*Os utilizadores do QECR podem querer considerar e, sempre que apropriado, explicitar o lugar dos textos (orais e escritos) no programa de ensino/aprendizagem e as actividades de exploração p. ex.:*

- *os princípios segundo os quais os textos são seleccionados, adaptados ou produzidos, organizados e apresentados;*
- *se os textos estão organizados em função do grau de dificuldade;*
- *se a) se espera que os aprendentes distingam diferentes tipos de textos e desenvolvam diferentes estilos de leitura e de compreensão do oral adequados ao tipo de texto e que ouçam ou leiam de forma a identificar pormenores ou a obter ideias gerais, aspectos específicos, etc., e b) se os ajuda a fazê-lo.*

**6.4.4.** Em que medida se deve esperar ou exigir que os aprendentes aprendam com as *tarefas* e as *actividades* (ver secções 4.3. e 4.4.):

- a) pela simples participação em actividades espontâneas?
- b) pela simples participação em tarefas e actividades planificadas em termos de tipos, finalidades, *input*, produtos, papéis dos participantes e actividades, etc.?
- c) pela participação não só na tarefa, mas também na sua preparação, análise e avaliação;
- d) como c), mas acompanhada de uma tomada de consciência explícita sobre os objectivos, a natureza e a estrutura das tarefas, os requisitos para os papéis dos participantes, etc.?

**6.4.5.** O desenvolvimento da capacidade do aprendente para usar *estratégias comunicativas* (ver secção 4.4.) deverá ser:

- a) considerado como transferível ou facilitado a partir do uso da L1 do aprendente;
- b) criando situações e tarefas (p. ex.: dramatizações e simulações) que exijam operações estratégicas de planificação, de execução, de avaliação e de remediação;
- c) como b), mas usando técnicas de tomada de consciência (p. ex.: gravação de dramatizações e de simulações);
- d) como b), mas encorajando o aprendente a dar atenção a procedimentos estratégicos explícitos e a segui-los à medida que for necessário ou exigindo mesmo que o façam.

*Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, quando for apropriado, explicitar o lugar das actividades, das tarefas e das estratégias no seu programa de ensino/aprendizagem da língua.*

**6.4.6.** As competências gerais (ver secção 5.1.) podem ser desenvolvidas de várias maneiras.

**6.4.6.1.** No que respeita ao conhecimento do mundo, a aprendizagem de uma nova língua não significa que se parta do nada. Uma grande parte, se não mesmo a maior parte do conhecimento de que precisamos, pode ser tomada como certa. No entanto, não se trata apenas de aprender palavras novas para ideias velhas, apesar de ser extraordinário que o QEQR, com as noções gerais e específicas propostas no *Threshold Level*, se tenha revelado apropriado e adequado para vinte línguas europeias pertencendo a diferentes famílias linguísticas. É necessário bom senso para se opinar sobre questões como: Será que a língua que se vai ensinar ou testar pressupõe um conhecimento do mundo que ultrapassa, na verdade, o grau de maturidade dos aprendentes ou está fora da sua experiência de adultos? Se for este o caso, não se pode tomar como certo esse conhecimento. Não se deve evitar a questão; no caso de se usar uma língua estrangeira (não materna) como língua de instrução nas escolas ou nas universidades (como, na verdade, na educação da língua materna) tanto os conteúdos como a língua são novos. No passado, muitos manuais de língua como, por exemplo, o *Orbis pictus* do célebre Comenius, educador checo do século XVII, tentaram estruturar explicitamente o ensino da língua de modo a dar aos jovens uma visão estruturada do mundo.

**6.4.6.2.** A posição relativamente ao desenvolvimento do conhecimento sociocultural e das capacidades interculturais é um tanto diferente. Em alguns aspectos, os povos europeus parecem partilhar uma mesma cultura. Noutros aspectos, há uma diversidade considerável não apenas entre países, mas também entre regiões, classes, comunidades étnicas, géneros, etc. É, pois, necessário examinar com precaução a representação da cultura-alvo e a escolha do grupo ou dos grupos sociais sobre os quais se centrará a atenção. Será que há lugar para os estereótipos pitorescos, geralmente arcaicos e folclóricos e parecidos com aqueles que encontramos nos livros ilustrados para crianças (as socas e os moinhos holandeses, as casas de campo inglesas com telhado de colmo e roseiras à porta)? Eles captam a nossa imaginação e podem ser particularmente motivantes para as crianças mais novas. Correspondem frequentemente, de uma maneira ou outra, à imagem que o país em causa tem de si mesmo, sendo salvaguardados e promovidos em festivais. Podem, por isso, ser apresentados nesta perspectiva. Mas não têm nada que ver com a vida quotidiana da maioria da população. É, por isso, necessário encontrar um equilíbrio em função dos objectivos educativos para desenvolver a competência pluricultural dos aprendentes.

**6.4.6.3.** Como se devem então tratar as competências, não especificamente linguísticas, num curso de língua?

- a) considerando que elas já existem ou que são desenvolvidas, dessa forma, noutro local (p. ex.: noutras disciplinas ensinadas em L1) que são consideradas adquiridas em L2;
- b) tratando-as à medida que os problemas vão surgindo;
- c) seleccionando ou produzindo textos que ilustrem novas questões e novas áreas do conhecimento;
- d) através de cursos especiais ou de manuais que tratam áreas particulares (*Landeskunde*, civilização, etc.), i) em L1, ii) em L2;
- e) através de uma componente intercultural concebida para despertar a tomada de consciência dos conhecimentos de base relevantes dos aprendentes e dos falantes nativos em termos socioculturais, de experiência e cognitivos;
- f) através de dramatizações e de simulações;
- g) através da utilização de L2 como língua de ensino de outras disciplinas;
- h) pelo contacto directo com falantes nativos e com textos autênticos.

**6.4.6.4.** Relativamente à competência existencial, os traços de personalidade, as motivações, as atitudes, as crenças do aprendente, etc. (ver secção 5.1.3.) podem ser:

- a) ignorados, sendo preocupação apenas do aprendente;

- b) tomados em consideração no planeamento e no controlo do processo de aprendizagem;
- c) incluídos como um objectivo do programa de aprendizagem.

*Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, quando for apropriado, explicitar:*

- os meios acima apresentados (ou outros) que usam para desenvolver as competências gerais;
- as diferenças que surgem se as capacidades práticas forem a) abordadas como temas, b) exercitadas, c) demonstradas através de actos acompanhados de uso da língua, ou d) ensinadas, usando a língua-alvo como língua de ensino.

**6.4.6.5.** No que diz respeito à capacidade para aprender, espera-se/exige-se que os aprendentes desenvolvam as suas *capacidades de estudo* e as suas *capacidades heurísticas* e aceitem a *responsabilidade pela sua própria aprendizagem* (ver secção 5.1.4.):

- a) apenas como um 'benefício' de ensino e aprendizagem, sem nenhum planeamento ou disposição especial;
- b) transferindo progressivamente a responsabilidade da aprendizagem do professor para os alunos/estudantes e encorajando-os a reflectir sobre a sua aprendizagem e a partilhar a sua experiência com outros aprendentes;
- c) elevando sistematicamente o grau de consciência que os aprendentes têm do processo de ensino/aprendizagem em que participam;
- d) convidando os aprendentes a participar na experimentação de diferentes opções metodológicas;
- e) conseguindo que os aprendentes identifiquem o seu próprio estilo cognitivo e desenvolvam, conseqüentemente, as suas próprias estratégias de aprendizagem.

*Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar as medidas que tomam para promover o desenvolvimento dos alunos e dos estudantes como aprendentes e utilizadores autónomos e responsáveis.*

**6.4.7.** O desenvolvimento das **competências linguísticas** é um aspecto central e indispensável da aprendizagem de uma língua. Como é que se poderá facilitar esse desenvolvimento no que respeita ao vocabulário, à gramática, à pronúncia e à ortografia?

**6.4.7.1.** De que modo devemos esperar ou exigir que os aprendentes desenvolvam o seu **vocabulário**?

- a) pela simples exposição às palavras e expressões fixas usadas nos textos autênticos orais e escritos;
- b) pela dedução ou pela utilização de um dicionário, etc., consultado-o de acordo com as necessidades surgidas durante as tarefas e as actividades;
- c) pela apresentação das palavras em contexto, por exemplo, nos textos dos manuais escolares e na sua utilização subsequente através de exercícios, de actividades de exploração, etc.;
- d) pela apresentação das palavras acompanhada de auxiliares visuais (imagens, gestos e mímica, acções correspondentes, objectos diversos, etc.);
- e) pela memorização de listas de palavras, etc., com a tradução correspondente;
- f) pela exploração de campos semânticos e pela construção de “mapas mentais”;
- g) pela prática do uso de dicionários monolíngues e bilingues, *thesauri* e de outras obras de referência;
- h) pela explicação do funcionamento da estrutura lexical e consequente aplicação (p. ex.: derivação, composição, sinonímia, antonímia, palavras compostas, combinatórias, expressões idiomáticas, etc.);
- i) por um estudo mais ou menos sistemático da distribuição dos elementos lexicais em L1 e L2 (semântica contrastiva).

*Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar o modo como o vocabulário (sentido e forma) será apresentado e aprendido pelos alunos e estudantes.*

**6.4.7.2.** A *quantidade*, *âmbito* e *controlo* do vocabulário são parâmetros essenciais da aquisição da língua e, conseqüentemente, da avaliação da proficiência em língua do aprendente e da planificação do ensino e da aprendizagem da língua.

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

- a quantidade de vocabulário (ou seja, o número de palavras e de expressões fixas) que ele terá necessidade de dominar/estará preparado para dominar/lhe será exigido que domine;
- a extensão de vocabulário (ou seja os domínios, os temas, etc., abrangidos) que ele terá necessidade de dominar/estará preparado para dominar/lhe será exigido que domine;
- o tipo de controlo sobre o vocabulário que ele terá necessidade de exercer/estará preparado para exercer/lhe será exigido que exerça;
- o tipo de distinção feita, se for esse o caso, entre a aprendizagem para o reconhecimento e a compreensão e entre a aprendizagem para a memorização e a produção;
- o uso feito de técnicas de inferência e o modo como é promovido o seu desenvolvimento.

### 6.4.7.3. *Seleção lexical*

Os autores de exames e de materiais pedagógicos são obrigados a escolher as palavras a incluir. Os autores de programas e de currículos não são obrigados a fazê-lo, mas podem querer fornecer linhas de orientação no interesse da transparência e da coerência das instruções oficiais. Há um certo número de opções:

- escolher palavras-chave e expressões a) nas áreas temáticas exigidas para realizar as tarefas comunicativas relevantes para as necessidades dos aprendentes, b) que concretizam a diferença cultural e/ou as crenças e os valores significativos partilhados pelo grupo ou grupos sociais e cuja língua está a ser estudada;
- seguir os princípios estatístico-lexicais, escolhendo as palavras com a maior frequência num *corpus* grande ou em domínios temáticos reduzidos;
- seleccionar textos orais e escritos (autênticos) e aprender quaisquer palavras que eles tenham;
- não planear o desenvolvimento do vocabulário, mas permitir que se desenvolva organicamente como resposta ao pedido do aprendente, quando este realiza as tarefas comunicativas.

*Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar os princípios que presidiram à seleção lexical.*

**6.4.7.4.** A competência gramatical, ou a capacidade para organizar frases para transmitir sentido, está nitidamente no centro da competência comunicativa; a maioria (ainda que não todos) daqueles que se interessam pelo planeamento, pelo ensino e pela testagem das línguas presta particular atenção à gestão do processo de aprendizagem para o conseguir. Isto envolve, geralmente, seleção, ordenação, apresentação passo-a-passo e prática do material novo, começando pelas frases simples, constituídas por orações simples e cujos sintagmas constituintes são representados por palavras simples (p. ex.: *O João está feliz*) e terminando com frases multi-oracionais complexas – cujo número, comprimento e estrutura são evidentemente ilimitados. É claro que isto não obsta a que, desde muito cedo, se introduza material complexo em termos de análise, desde que apresentado como expressões fixas (p. ex.: um item vocabular) ou como uma estrutura para inserção de um elemento (p. ex.: *Por favor, será que me podia dar...*) ou como palavras de uma canção aprendidas globalmente (p. ex.: *Ó Rosa arredonda a saia, ó Rosa arredonda-a bem, ó Rosa arredonda a saia, olha a saia que ela tem*).

**6.4.7.5.** A complexidade inerente à sintaxe não deve ser o único princípio de progressão a considerar:

1. A produtividade comunicativa das categorias gramaticais deve ser tomada em consideração, ou seja, o seu papel como representantes das noções gerais.

- Por exemplo, deverão os aprendentes seguir uma progressão que os deixe incapazes de contar um acontecimento passado, após dois anos de estudo?
2. Os factores contrastivos são de grande importância para a avaliação da carga de aprendizagem e, conseqüentemente, para a rentabilidade das progressões concorrentes. Por exemplo, as frases subordinadas em alemão, relativamente à ordem das palavras, colocam mais problemas aos alunos ingleses e franceses que aos alunos holandeses. No entanto, falantes de línguas próximas como, por exemplo, alemão/holandês, checo/eslovaco, ou espanhol/português, podem ser tentados a fazer uma tradução mecânica palavra a palavra.
  3. O discurso oral autêntico e os textos escritos podem, em certa medida, ser ordenados em função da dificuldade gramatical. Mas é provável que apresentem ao aprendente novas estruturas e talvez novas categorias. Os aprendentes mais experientes podem mesmo adquiri-las e usá-las antes de outras que parecem mais básicas.
  4. A ordem 'natural' de aquisição da língua materna (L1), observada no desenvolvimento da linguagem das crianças, pode talvez também ser tomada em consideração no planeamento de um programa de L2.

O Quadro de Referência não pode substituir as gramáticas de referência, nem fornecer uma progressão rigorosa (embora o agrupamento dos aprendentes de acordo com o seu nível pressuponha uma selecção e, por isso, uma progressão em termos globais), mas fornece um Quadro que permite aos profissionais dar a conhecer as suas decisões.

**6.4.7.6.** Considera-se geralmente a frase como o domínio da descrição gramatical. No entanto, certas relações transfrásticas (p. ex.: a anáfora, os pronomes e os advérbios de frase) podem ser tratadas como fazendo parte mais da competência linguística do que da competência pragmática (p. ex.: *Não esperávamos nada que o João chumbasse no exame de inglês. No entanto, ele chumbou.*)

*Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, quando for apropriado, explicitar:*

- a base de selecção e ordenação dos elementos gramaticais, das categorias, das estruturas, das operações e das relações;
- como é que o sentido é transmitido aos aprendentes;
- o papel da gramática contrastiva no ensino e aprendizagem das línguas;
- a importância relativa dada à amplitude, à fluência e à correcção da língua utilizada em relação à construção gramatical das frases;
- em que medida devemos tornar os aprendentes conscientes da gramática de a) a língua materna, b) a língua-alvo, c) as suas relações contrastivas.

**6.4.7.7.** Podemos esperar ou exigir que os aprendentes desenvolvam a sua **competência gramatical**:

- a) de modo indutivo, através da exposição a novas questões gramaticais, tal como surge nos documentos autênticos;
- b) de modo indutivo, através da incorporação de novos elementos gramaticais, categorias, classes, estruturas, regras, etc., nos textos produzidos especialmente para demonstrar a sua forma, a sua função e o seu significado;
- c) como b), mas com recurso posterior a explicações e exercícios formais;
- d) pela apresentação de paradigmas formais, quadros estruturais, etc., seguidos de explicações metalinguísticas em L2 ou L1 e de exercícios formais;
- e) pelo esclarecimento e, quando necessário, pela reformulação das hipóteses dos aprendentes, etc.

**6.4.7.8.** Se forem utilizados **exercícios formais**, podem ser usados os tipos seguintes:

- a) textos para preenchimento de espaços;
- b) construção de frases a partir de um modelo dado;
- c) escolha múltipla;
- d) exercícios de substituição numa mesma categoria (p. ex.: singular/plural, presente/passado, activa/passiva, etc.);
- e) combinação de frases (p. ex.: orações relativas, adverbiais e nominais, etc.);
- f) tradução de frases de L1 para L2;
- g) perguntas/respostas envolvendo o uso de determinadas estruturas;
- h) exercícios de desenvolvimento da fluência linguística centrados na gramática.

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

- como é que a estrutura gramatical é a) analisada, ordenada e apresentada aos aprendentes e b) dominada pelos aprendentes;
- como e segundo que princípios é que o significado lexical, gramatical e pragmático em L2 é transmitido aos aprendentes e como é posto em evidência por estes, p. ex.: pela tradução de/para L1; pela definição em L2, explicação, etc.; pela utilização de contexto.

**6.4.7.9. Pronúncia**

De que modo se espera ou se exige que os aprendentes desenvolvam a sua capacidade para **pronunciar** uma língua?

- a) pela simples exposição a enunciados orais autênticos;
- b) pela imitação em coro (colectiva):
  - i) do professor;

- ii) de gravações áudio de falantes nativos;
- iii) de gravações vídeo de falantes nativos;
- c) por um trabalho individualizado em laboratório de línguas;
- d) pela leitura fonética, em voz alta, de textos aferidos;
- e) pelo treino do ouvido e exercícios fonéticos;
- f) como d) e e), mas com o apoio de textos com transcrição fonética;
- g) por um treino fonético explícito (ver secção 5.2.1.4.);
- h) pela aprendizagem das convenções ortoépicas (ou seja, a pronúncia de grafias diferentes);
- i) pela combinação das práticas acima apresentadas.

#### 6.4.7.10. *Ortografia*

De que modo se espera ou se exige que os aprendentes desenvolvam a sua capacidade para dominar o sistema escrito de uma língua?

- a) pela simples transferência da L1;
- b) pela exposição a textos escritos autênticos:
  - i) impressos;
  - ii) dactilografados;
  - iii) escritos à mão;
- c) pela memorização do alfabeto em questão e dos respectivos valores fonéticos (p. ex.: escrita latina, cirílica ou grega quando é usada outra para a L1), juntamente com as marcas diacríticas e de pontuação;
- d) pela prática da escrita cursiva (incluindo as escritas cirílica ou gótica, etc.) e pelo conhecimento das convenções nacionais características do manuscrito;
- e) pela memorização da forma das palavras (individualmente ou aplicando regras de ortografia), assim como das regras de pontuação;
- f) pela prática do ditado.

*Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar como é que as formas ortográficas e fonéticas das palavras, das frases, etc., são transmitidas aos aprendentes e como é que eles as dominam.*

**6.4.8.** Poder-se-á considerar que o desenvolvimento da **competência sociolinguística** do aprendente (ver secção 5.2.2.) é transferível ou facilitado a partir da experiência que o aprendente tem da vida social:

- a) pela exposição a uma língua autêntica que é utilizada de maneira apropriada no seu quadro social?

- b) pela selecção ou pela produção de textos que exemplifiquem os contrastes sociolinguísticos entre a sociedade de origem e a sociedade-alvo?
- c) chamando a atenção para os contrastes sociolinguísticos, quando surgem, explicando-os e discutindo-os?
- d) esperando que os erros sejam cometidos, assinalando-os para os analisar, para os explicar e indicar o uso correcto?
- e) como parte do ensino explícito da componente sociocultural no estudo de uma língua viva?

**6.4.9.** Será que o desenvolvimento das **competências pragmáticas** do aprendente (ver secção 5.2.3.) pode ser:

- a) considerado como transferível ou facilitado a partir da educação e da experiência geral na língua materna (L1)?
- b) feito aumentando progressivamente a complexidade da estrutura do discurso e a extensão funcional dos textos apresentados ao aprendente?
- c) feito exigindo que o aprendente produza textos de complexidade crescente ou traduzindo da L1 para a L2?
- d) feito estabelecendo tarefas que exijam um âmbito funcional mais vasto e a adesão aos modelos de troca verbal?
- e) feito por uma tomada de consciência (análise, explicação, terminologia, etc.) para além das actividades práticas?
- f) feito por um ensino explícito e uma prática de funções, de modelos de troca verbal e de estrutura do discurso?

*Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, quando for apropriado, explicitar:*

- em que medida se pode considerar que as competências sociolinguísticas e pragmáticas estão adquiridas ou se devem desenvolver naturalmente;
- que métodos e técnicas devem ser usados para facilitar o seu desenvolvimento, sempre que seja necessário ou aconselhável fazê-lo.

## 6.5. Erros e falhas

Os **erros** devem-se a uma ‘*interlíngua*’, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (*performance*) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2. As **falhas**, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo.

**6.5.1.** Diferentes atitudes são possíveis face aos erros do aprendente, p. ex.:

- a) os erros e as falhas são a prova do fracasso da aprendizagem;
- b) os erros e as falhas são a prova da ineficácia do ensino;
- c) os erros e as falhas são a prova da vontade que o aprendente tem em comunicar, apesar dos riscos;
- d) os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua. As falhas são inevitáveis em todos os **usos** de uma língua, incluindo os do falante nativo.

**6.5.2.** As atitudes que se tomam em relação às falhas e aos erros do aprendente podem ser:

- a) todos os erros e falhas devem ser imediatamente corrigidos pelo professor;
- b) a correcção mútua imediata deve ser sistematicamente encorajada para fazer desaparecer os erros;
- c) todos os erros devem ser anotados e corrigidos quando não interferem com a comunicação (p. ex.: separando o objectivo da correcção do objectivo da fluência);
- d) os erros não devem ser apenas corrigidos, mas também analisados e explicados em tempo oportuno;
- e) as falhas que são meros lapsos devem ser ignoradas, mas os erros sistemáticos devem ser erradicados;
- f) os erros só devem ser corrigidos se interferirem com a comunicação;
- g) os erros devem ser vistos como “uma interlíngua transitória” e ignorados.

**6.5.3.** O que se pode fazer da observação e da análise dos erros do aprendente:

- a) no planeamento do ensino e da aprendizagem numa base individual ou de grupo?
- b) no planeamento do curso e na produção de materiais?
- c) na avaliação do ensino e da aprendizagem, p. ex.:
  - será que os estudantes são essencialmente avaliados em função dos erros e falhas cometidas na realização do conjunto das tarefas?
  - se não for esse o caso, que outros critérios de realização linguística são utilizados?
  - qual é o peso dos erros e das falhas e quais os critérios utilizados?
  - que importância relativa é dada aos erros e falhas de:
    - pronúncia;
    - ortografia;
    - vocabulário;

- morfologia;
- sintaxe;
- uso;
- conteúdo sociocultural.

*Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, quando for apropriado, explicitar a sua atitude e as medidas que tomam face aos erros e às falhas dos aprendentes e se aplicam os mesmos critérios ou critérios diferentes em erros e falhas de:*

- *ordem fonética;*
- *ordem ortográfica;*
- *ordem lexical;*
- *ordem morfológica;*
- *ordem sintáctica;*
- *ordem sociolinguística e sociocultural;*
- *ordem pragmática.*