

## 7. As tarefas e o seu papel no ensino das línguas

### 7.1. Descrição das tarefas

As tarefas são uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a activação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (*output*) específico (ver secção 4.1.). A natureza das tarefas pode ser extremamente variada, podendo envolver um maior ou menor número de actividades linguísticas, p. ex.: criativas (como a pintura, a escrita criativa), baseadas nas capacidades (como reparar ou montar alguma coisa), resolução de problemas (*puzzles*, palavras cruzadas), transacções rotineiras, interpretação de um papel numa peça, participação numa discussão, apresentação de uma exposição, planificação de um projecto, leitura de e resposta a uma mensagem (de correio electrónico), etc. Uma mensagem pode ser muito simples ou extremamente complexa (por ex.: o estudo de um certo número de planos e de instruções para montar um aparelho complicado e desconhecido). O número de etapas ou de tarefas intermediárias pode ser maior ou menor, tornando-se, por isso, difícil definir os limites de qualquer tarefa.

A comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo-se os participantes na interacção, na produção, na recepção ou na mediação, ou combinando duas ou mais destas actividades, p. ex.: a interacção com um funcionário de um serviço público e o preenchimento de um formulário; a leitura de um relatório e a discussão com os colegas para chegar a uma decisão sobre um projecto; o respeito pelas instruções escritas quando se está a montar alguma coisa e, no caso de um observador/ajudante estar presente, pedido de ajuda ou descrição/elaboração de comentários sobre o processo; a preparação (por escrito) e a apresentação de uma conferência; a interpretação informal para um visitante, etc.

Tarefas do mesmo tipo constituem a unidade central de numerosos programas, manuais escolares, experiências de aprendizagem na sala de aula e testes, ainda que a sua forma possa ser diferente quando se trata de aprender ou de testar. Estas tarefas-‘alvo’ ou de ‘repetição’, ou “próximas da vida real”, são escolhidas em função das necessidades do aprendente fora da sala de aula quer se trate dos domínios privado ou público quer de necessidades mais específicas dos domínios profissional ou educativo.

Outros tipos de tarefas ou actividades de natureza mais especificamente ‘pedagógica’ baseiam-se na natureza social e interactiva e no carácter imediato da situação da sala de aula. Os aprendentes participam nas actividades com “um faz

de conta aceite voluntariamente” e aceitam o uso da língua-alvo nas actividades centradas no acesso ao significado, em vez do uso da língua materna, mais fácil e mais natural. Estas tarefas de tipo pedagógico são bastante afastadas da vida real e das necessidades dos aprendentes e visam desenvolver a competência comunicativa, baseando-se no que se sabe ou que se crê saber sobre a aprendizagem em geral e sobre as línguas em particular. As tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver activamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato). As tarefas deste tipo podem envolver tarefas (intermediárias) ‘metacognitivas’, ou seja, a comunicação sobre a implementação da tarefa e a língua usada para a realizar. Incluem-se aqui as contribuições do aprendente para a selecção, a gestão e a avaliação da tarefa, sendo que, no contexto de aprendizagem de uma língua, podem tornar-se parte integrante das tarefas em si.

As tarefas da sala de aula quer sejam ‘autênticas’, quer essencialmente ‘pedagógicas’, são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negoceiem e expressem sentido, de modo a atingir um objectivo comunicativo. Numa tarefa comunicativa, a ênfase é colocada sobre o resultado da execução da tarefa, estando conseqüentemente o significado no centro do processo, à medida que os aprendentes realizam as suas intenções comunicativas. No entanto, no caso das tarefas concebidas para o ensino e a aprendizagem da língua, o desempenho diz respeito tanto ao significado como ao modo como este é compreendido, expresso e negociado. É necessário manter, de forma constante, um equilíbrio instável entre a atenção prestada ao sentido e à forma, à fluência e à correcção, tanto na escolha geral, como na organização das tarefas, de modo que se facilite e se reconheça convenientemente tanto a realização da tarefa como a progressão da aprendizagem.

## **7.2. Execução das tarefas**

Quando se analisa a execução de uma tarefa, em contexto pedagógico, é necessário tomar em consideração as competências do aprendente, as condições e as limitações específicas dessa tarefa (que podem ser manipuladas, modificando o seu nível de dificuldade para a turma) e o efeito estratégico entre as competências do aprendente e os parâmetros da tarefa na sua execução.

### 7.2.1. Competências

Qualquer tipo de tarefa requer que seja activado um conjunto de competências gerais apropriadas como, por exemplo, o conhecimento e a experiência do mundo, o conhecimento sociocultural (sobre o modo de vida na comunidade-alvo e as diferenças essenciais entre as práticas, os valores e as crenças nesta comunidade e na própria sociedade do aprendente), as capacidades interculturais (que medeiam entre as duas culturas), a competência de aprendizagem e as capacidades práticas do quotidiano e da competência de realização (ver secção 5.1.). De modo a realizar uma tarefa comunicativa, quer seja em situação real quer em situação de aprendizagem ou de avaliação, o utilizador/aprendente de uma língua apoia-se também nas competências comunicativas em língua (conhecimento linguístico, sociolinguístico e pragmático, e capacidades – ver secção 5.2.). Para além disso, os traços de personalidade e as atitudes individuais afectam a realização da tarefa por parte do aprendente.

A realização de uma tarefa pode ser facilitada através da activação prévia das competências do aprendente. Por exemplo, na fase inicial da apresentação das instruções ou da definição dos objectivos, podem ser fornecidos os elementos linguísticos necessários ou fazer com que os aprendentes tomem deles consciência, recorrendo ao conhecimento anterior e à experiência para activar os esquemas (*schemata*) apropriados e encorajar o planeamento e a preparação da tarefa. Reduz-se, assim, o peso do processamento e do controlo durante a execução da tarefa e o aprendente pode prestar mais atenção aos conteúdos imprevisíveis e/ou problemas formais que surjam eventualmente, aumentando a possibilidade de a realizar com êxito, tanto em termos quantitativos como em termos qualitativos.

### 7.2.2. Condições e limitações

Para além das competências e características do aprendente/utilizador, o seu desempenho pode ser afectado por determinadas condições e limitações inerentes à própria tarefa e variáveis de tarefa para tarefa. Ambos, o professor e o autor do manual, podem controlar um certo número de elementos de modo a aumentar ou a diminuir o nível de dificuldade de uma tarefa.

As *tarefas de compreensão* podem ser concebidas de modo a que o mesmo *input* possa estar disponível para todos os aprendentes, podendo os produtos ser diferentes, tanto quantitativamente (a quantidade de informação exigida) como qualitativamente (o nível de realização esperado). Noutros casos, o texto que serve de *input* pode conter diferentes quantidades de informação ou graus de complexidade cognitiva e organizacional ou pode, ainda, disponibilizar ao aprendente diferentes tipos

de suportes (visuais, palavras-chave, indícios, quadros, diagramas, etc.). O *input* pode ser escolhido em função da sua relevância para o aprendente (motivação), ou por razões externas a este. Um texto pode ser ouvido ou lido as vezes que forem necessárias, ou apenas um número limitado de vezes. O tipo de resposta exigida pode ser muito simples (levantar o dedo) ou mais exigente (criar um texto novo). No caso de *tarefas de interacção* ou *de produção*, as condições da realização podem ser manipuladas, de modo a tornar uma tarefa mais ou menos difícil, fazendo variar, por exemplo, a duração da preparação e da realização, a duração da interacção ou da produção, o grau de previsibilidade, o número e a natureza dos suportes fornecidos, etc.

### **7.2.3. Estratégias**

A realização de uma tarefa é um processo complexo que envolve, por isso, a articulação estratégica de uma vasta gama de factores que se relacionam com as competências do aprendente e a natureza da tarefa. Para responder às exigências da tarefa, o utilizador/aprendente activa as estratégias gerais e comunicativas mais eficazes para a execução dessa mesma tarefa. O utilizador/aprendente adapta, ajusta e filtra naturalmente os dados da tarefa, os objectivos, as condições e as limitações, de modo a adaptá-los aos seus próprios recursos, às suas próprias finalidades e (na situação de aprendizagem de uma língua) ao seu próprio estilo de aprendizagem.

Para que uma tarefa comunicativa se realize com êxito, é necessário seleccionar, equilibrar, activar e coordenar as componentes adequadas de todas as competências necessárias para o planeamento, a execução, o controlo/avaliação e (quando necessário) a remediação da tarefa, a fim de realizar com êxito a intenção comunicativa. As estratégias (gerais e comunicativas) são um elo vital entre as diferentes competências (ínatas ou adquiridas) que o aprendente possui e a execução com êxito da tarefa (ver secções 4.4. e 4.5.)

### **7.3. A dificuldade da tarefa**

Os indivíduos diferem consideravelmente na abordagem que fazem à mesma tarefa. Como consequência, a dificuldade de uma determinada tarefa para qualquer indivíduo e as estratégias que ele adopta para a realizar são o resultado da combinação de um certo número de factores que fazem parte das suas competências (gerais e comunicativas) e das suas características individuais, assim como das condições específicas e das limitações em que a tarefa é levada a cabo. Por estas razões, torna-se difícil prever com exactidão o grau de dificuldade ou de facilidade

de uma tarefa e, muito mais, fazer essa previsão, para cada um dos aprendentes. Importa, por isso, considerar meios que introduzam a flexibilidade e a diferenciação na concepção e na implementação das tarefas.

Apesar dos problemas associados à determinação do grau de dificuldade de uma tarefa, o uso eficaz das experiências de aprendizagem em sala de aula exige uma abordagem coerente e baseada em princípios para fazer a selecção e a ordenação das tarefas. Uma abordagem deste tipo deverá ter em consideração tanto as competências específicas do aprendente como os factores que afectam a dificuldade da tarefa e, por isso, deve manipular os seus parâmetros em função das necessidades e capacidades do aprendente.

Ao considerar-se o grau de dificuldade de uma tarefa, é necessário ter em linha de conta:

- as competências e as características do utilizador/aprendente, incluindo as suas finalidades e os seus estilos de aprendizagem;
- as condições e limitações que, por parte do utilizador/aprendente, podem afectar a realização da tarefa e que, em contextos de aprendizagem, podem ajustar-se de modo a acomodar as competências e características do aprendente.

### **7.3.1. As competências e as características do aprendente**

As diferentes competências dos aprendentes estão estreitamente relacionadas com as suas características individuais de natureza cognitiva, afectiva e linguística, devendo, por isso, ser tidas em consideração quando se analisa a dificuldade potencial de uma dada tarefa para um determinado aprendente.

#### **7.3.1.1. Factores cognitivos**

A *familiaridade da tarefa*: a carga cognitiva pode ser reduzida e a execução da tarefa facilitada pela maior ou menor familiaridade do aprendente com:

- o tipo de tarefa e as operações envolvidas;
- os subtemas ou temas;
- o tipo de texto, (género);
- o esquema interaccional (guiões e estrutura) envolvido, uma vez que a disponibilidade dos esquemas 'rotineiros' ou inconscientes pode deixar o aprendente mais livre para lidar com outros aspectos do desempenho, ou para o ajudar na previsão do conteúdo e da organização do texto;
- conhecimento necessário do conhecimento de base (assumido pelo falante ou escritor);

- conhecimento sociocultural, por ex.: conhecimento das normas sociais e suas variações, convenções sociais, formas linguísticas adequadas ao contexto, referências relativas à identidade nacional ou cultural, diferenças notáveis entre a cultura do aprendente e a cultura-alvo (ver secção 5.1.1.2.) e consciência intercultural (ver 5.1.1.3.).

**Capacidades:** a realização de uma tarefa depende, entre outros aspectos, da capacidade do aprendente para exercer:

- as capacidades interpessoais e de organização necessárias para realizar as diferentes etapas da tarefa;
- as capacidades e as estratégias que facilitam a realização da tarefa, incluindo ser capaz de ser bem sucedido quando os recursos linguísticos não forem adequados, de descobrir sozinho, de planejar e de controlar a realização da tarefa;
- as capacidades interculturais (ver secção 5.1.2.2.), incluindo a capacidade para lidar com aquilo que é implícito no discurso dos falantes nativos.

**Capacidade para lidar com as exigências de processamento:** uma tarefa pode ser mais ou menos difícil para o aprendente conforme a sua capacidade para:

- manipular as diferentes etapas ou “operações cognitivas” e a sua natureza concreta ou abstracta;
- prestar atenção às exigências de processamento da tarefa (sucessão linear de operações) e a relação entre as diferentes etapas da tarefa (ou a combinação de tarefas diferentes mas aparentadas).

### 7.3.1.2. Factores afectivos

**Auto-estima:** uma imagem positiva de si próprio e a ausência de inibições são susceptíveis de contribuir para o êxito da execução de uma tarefa quando o aprendente tem a necessária confiança em si próprio para a continuar; assumirá, por exemplo, o controlo da interacção, se for necessário (por ex.: intervindo para obter esclarecimento, para verificar a compreensão, para correr riscos, ou, no caso de dificuldades de compreensão, para continuar a ler e a ouvir e a fazer inferências, etc.); o grau de inibição pode depender da situação ou da tarefa.

**Envolvimento e motivação:** É provável que a execução de uma tarefa tenha mais sucesso se o aprendente estiver muito empenhado. Um nível elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa – em virtude do interesse pela mesma, pela sua pertinência, por exemplo, para as necessidades reais ou para a execução de uma outra tarefa aparentada (interdependência das tarefas) – promoverá um

maior envolvimento por parte do aprendente; a motivação extrínseca *pode* também desempenhar um papel importante, por exemplo, quando existirem pressões externas para completar a tarefa com êxito (por ex.: receber elogios ou não “perder a face”, ou ainda por razões de competição).

**Estado geral:** o desempenho é influenciado pelo estado físico e emocional do aprendente (um aprendente muito atento e tranquilo tem mais hipóteses de aprender e de ser bem sucedido do que um aprendente cansado e ansioso).

**Atitude:** a dificuldade de uma tarefa que apresenta experiências e um conhecimento sociocultural novo será afectada, por exemplo, pelo interesse e pela abertura do aprendente relativamente à diferença; pela vontade de relativizar o seu próprio ponto de vista cultural e o seu sistema de valores; pela vontade de assumir o papel de “intermediário cultural” entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e ainda pela vontade de resolver os mal-entendidos interculturais e os conflitos.

### 7.3.1.3. Factores linguísticos

O nível de desenvolvimento dos recursos linguísticos do aprendente deve ser um dos factores essenciais a ser considerado na determinação da adequação de uma determinada tarefa ou na manipulação dos seus parâmetros: nível de conhecimento e de domínio da gramática, do vocabulário e da fonologia ou da ortografia exigidos para realizar a tarefa, ou seja, os recursos linguísticos, tais como a amplitude, a correcção gramatical e lexical e os aspectos de uso da língua, como a fluência, a flexibilidade, a adequação e a correcção.

Uma tarefa pode ser simultaneamente complexa do ponto de vista linguístico e simples no plano cognitivo ou vice-versa e, conseqüentemente, um factor pode compensar o outro na selecção da tarefa para fins pedagógicos (embora uma resposta apropriada a uma tarefa exigente no plano cognitivo possa ser um desafio do ponto de vista linguístico em contexto autêntico). Os aprendentes têm de dominar o conteúdo e a forma para executar uma tarefa; terão mais disponibilidade para as operações cognitivas se não tiverem de consagrar toda a sua atenção aos aspectos formais e vice-versa: A disponibilidade de um conhecimento dos esquemas rotineiros liberta o aprendente, permitindo-lhe ocupar-se do conteúdo e, no caso das actividades espontâneas de interacção e de produção, concentrar-se no uso mais exacto de formas mais raras. A capacidade do aprendente para compensar as lacunas da sua competência linguística é um factor importante para o resultado de qualquer actividade (ver *estratégias de comunicação*, secção 4.4.).

### **7.3.2. Condições e limitações das tarefas**

Há um conjunto de factores no que diz respeito às condições e condicionamentos das actividades da sala de aula que podem ser manipulados. Neles incluem-se:

- a interacção e a produção;
- a recepção.

#### **7.3.2.1. Interacção e produção**

Condições e condicionamentos que afectam as dificuldades das tarefas de interacção e de produção:

- ajuda exterior;
- tempo;
- finalidade;
- previsibilidade;
- condições materiais;
- participantes.

#### ***Ajuda exterior:***

O fornecimento de informações adequadas respeitantes a aspectos contextuais e a disponibilização de uma ajuda linguística podem facilitar a realização de uma tarefa.

- Quantidade de informação fornecida sobre o *contexto*: a execução da tarefa pode ser facilitada se forem facultadas informações suficientes e relevantes acerca dos participantes, dos papéis, do conteúdo, do enquadramento (incluindo os aspectos visuais), assim como se as instruções e as linhas de orientação forem claras, pertinentes e adequadas.
- Nível de *ajuda linguística* fornecida: em actividades interactivas, a preparação de tarefas ou a execução de uma tarefa intermédia preparatória e o fornecimento de ajuda linguística (palavras-chave, etc.) ajudam a criar expectativas e a activar o conhecimento ou a experiência prévios, bem como os esquemas adquiridos; as actividades de produção não imediata serão, obviamente, facilitadas pela disponibilização de recursos tais como obras de referência, modelos relevantes e ajuda de terceiros.

#### ***Tempo:***

Quanto menos tempo houver para a preparação e execução de uma tarefa, tanto mais difícil esta se pode tornar. Os aspectos temporais a considerar incluem:

- o tempo disponível para a *preparação*, ou seja, a possibilidade de a planejar ou de a preparar. Na comunicação espontânea, o planeamento não é possível e, conseqüentemente, é preciso que exista uma utilização subconsciente e muito desenvolvida de estratégias que permitam executar a tarefa com êxito; noutros casos, o aprendente pode estar menos pressionado pelo tempo e levar a cabo as estratégias relevantes de modo mais consciente, por exemplo, quando os esquemas de comunicação são bastante previsíveis ou predeterminados (como nas transacções de rotina), ou quando há tempo para o planeamento, a execução, a avaliação e a apresentação de um texto (como é normalmente o caso das tarefas interactivas que não exigem uma resposta imediata – troca de correspondência, por exemplo) ou das tarefas de produção escrita e oral não imediatas;
- o tempo disponível para a *execução*: quanto maior for a urgência do acontecimento comunicativo ou quanto menor for o tempo dado aos aprendentes para a realização da tarefa tanto maior é a pressão na sua execução em comunicação espontânea. Todavia, a interacção não espontânea ou as tarefas de produção também podem criar uma pressão de tempo, porque existe, por exemplo, necessidade de respeitar o prazo de conclusão de um texto, o que, por seu turno, reduz o tempo disponível para o planeamento, a execução, a avaliação e a remediação;
- a *duração das intervenções*: as intervenções longas em interacção espontânea (por ex.: o reconto de uma história) são normalmente mais exigentes do que as intervenções curtas;
- a *duração da tarefa*: quando os factores cognitivos e as condições de desempenho são constantes, uma interacção espontânea longa, uma tarefa (complexa) com muitos passos a seguir ou o planeamento e execução de textos escritos e orais, são muito provavelmente mais exigentes do que uma tarefa semelhante de menor duração.

### **Finalidade:**

Quanto maior for a necessidade de negociar para atingir a(s) finalidade(s) da tarefa, maior é a probabilidade de que a tarefa seja exigente. Para além disso, a coincidência entre as expectativas dos professores e as dos alunos acerca dos resultados das tarefas facilitará a aceitação da execução de tarefas diversificadas mas aceitáveis.

- *Convergência* ou *divergência* da(s) finalidade(s) das tarefas: numa tarefa de interacção, uma finalidade convergente implica, normalmente, mais tensão comunicativa do que uma finalidade divergente, ou seja, a primeira exige aos participantes que cheguem a uma só conclusão acordada entre as partes (p. ex.: alcançar um consenso acerca de um modo de funcionamento), o que

pode implicar uma negociação intensa, uma vez que deve existir uma troca de informações necessárias ao êxito da actividade. Pelo contrário, com finalidades divergentes não se pretende atingir um resultado único e específico (p. ex.: uma simples troca de pontos de vista);

- A(s) *atitude(s) do aprendente e do professor* em relação às finalidades: a consciência do professor e do aprendente acerca da possibilidade e da aceitabilidade de resultados diferentes (por contraste com a exigência – talvez inconsciente – feita pelo professor de um resultado único e ‘correcto’) pode influenciar a execução da tarefa.

### ***Previsibilidade:***

As mudanças dos parâmetros da tarefa durante a sua execução implicam, muito provavelmente, um aumento da exigência sobre os interlocutores:

- Numa tarefa de interacção, a introdução de um elemento inesperado (acontecimento, circunstâncias, informação, participantes) obriga o aprendente a activar as estratégias pertinentes que lhe permitam lidar com a dinâmica de uma situação nova ou mais complexa; numa tarefa de produção, o desenvolvimento de um texto ‘dinâmico’ (por ex.: uma história que inclua mudanças regulares de personagens, de cenas e saltos no tempo) é provavelmente mais exigente que a produção de um texto ‘estático’ (por ex.: a descrição de um objecto roubado ou perdido).

### ***Participantes:***

Para além dos parâmetros acima referidos, há uma série de factores relacionados com os participantes que, embora não possam ser normalmente manipulados, devem ser levados em conta quando se consideram as condições que influenciam a facilidade ou dificuldade das tarefas da vida real que implicam uma interacção.

- A *cooperação do(s) interlocutor(es)*: um interlocutor cooperante facilitará o êxito da comunicação ao deixar que o utilizador/aprendente tenha um certo controlo sobre a interacção, por ex.: pela negociação e aceitação de alterações nas finalidades, pela facilitação da compreensão, p. ex.: respondendo de forma positiva a um pedido para falar mais lentamente, para repetir, para explicar;
- As *características de elocução dos interlocutores*, p. ex.: o débito, o sotaque, a clareza, a coerência;
- A *visibilidade dos interlocutores* (acessibilidade a traços paralinguísticos na comunicação presencial facilita a comunicação);
- As *competências gerais e comunicativas dos interlocutores*, incluindo o comportamento

(grau de familiaridade com regras de uma determinada comunidade linguística) e o conhecimento dos assuntos.

### **7.3.2.2. Recepção**

Condições e limitações que afectam a dificuldade das tarefas de compreensão:

- a ajuda exterior;
- as características do texto;
- os tipos de resposta esperados.

#### ***Ajuda exterior:***

A utilização de várias formas de ajuda pode reduzir a eventual dificuldade dos textos, p. ex.: uma fase preparatória pode fornecer orientações e activar o conhecimento prévio, a clarificação das instruções pode ajudar a evitar possíveis confusões, e a organização do trabalho em subgrupos oferece aos aprendentes possibilidades de cooperação e de assistência mútua.

- *Fase preparatória*: a criação de expectativas, o fornecimento dos conhecimentos de base necessários, a activação do conhecimento de esquemas e a filtragem das dificuldades linguísticas específicas durante a fase de pré-audição/visonamento ou de pré-leitura reduzem as operações de processamento e, consequentemente, também as exigências da tarefa; a ajuda contextual pode também ser fornecida pelo estudo das questões que acompanham um texto (e, portanto, devem ser idealmente colocadas antes do texto escrito) e por indícios, tais como as ilustrações, a disposição na página, os títulos, etc.;
- As *instruções*: simples, relevantes e suficientes (não contendo informação nem a mais nem a menos) diminuem a possibilidade de confusão acerca das finalidades e dos procedimentos;
- O *trabalho em pequenos grupos*: para alguns aprendentes e, especialmente, mas não exclusivamente, para os aprendentes mais lentos, o trabalho num grupo pequeno que implique uma compreensão do oral/escrita em cooperação atingirá, provavelmente, melhores resultados do que o trabalho individual, uma vez que os aprendentes podem partilhar as operações de processamento e obter ajuda e *feedback* acerca da sua compreensão mútua.

#### ***Características do texto:***

Ao avaliar um texto para ser utilizado por um dado aprendente ou grupo de aprendentes, é necessário considerar factores como a complexidade linguística, o tipo de texto, a estrutura do discurso, as condições materiais, a extensão do texto e a sua relevância para o(s) aprendente(s).

- *Complexidade linguística*: uma sintaxe particularmente complexa consome recursos que poderiam ser dirigidos para o conteúdo; p. ex.: as frases longas com numerosas subordinações, constituintes descontínuos, negações múltiplas, ambiguidades de escopo, uso de anáforas e deícticos cujos antecedentes ou referentes não são claros. Todavia, a excessiva simplificação sintáctica de textos autênticos pode aumentar o nível de dificuldade (pela eliminação de redundâncias, de indícios do significado, etc.);
- *O tipo de texto*: a familiaridade com o género e o domínio (partindo do princípio de que existem conhecimentos socioculturais necessários) ajuda o aprendente através da antecipação e da compreensão da estrutura e do conteúdo do texto; é provável que a natureza concreta ou abstracta do texto desempenhe também o seu papel, p. ex.: as descrições, as instruções ou as narrativas concretas, especialmente as que são acompanhadas por meios visuais adequados, serão certamente menos difíceis do que uma argumentação ou explicação abstracta;
- *A estrutura do discurso*: a coerência textual e a organização clara (p. ex.: a sequência temporal, as questões principais claramente apresentadas antes do seu desenvolvimento), a natureza explícita mais do que a implícita da informação apresentada, a ausência de informação contraditória ou inesperada, tudo contribui para a redução da complexidade do processamento da informação;
- *As condições materiais*: os textos escritos e orais apresentam, como é claro, dificuldades diferentes devido à necessidade de processar a informação do texto oral em tempo real. Para além disso, o ruído, a distorção e a interferência (p. ex.: as fracas condições de recepção de rádio/televisão ou uma caligrafia desordenada ou descuidada) aumentam a dificuldade de compreensão; no caso dos textos orais (áudio), quanto maior for o número de falantes de timbre indistinto, tanto maior é a dificuldade de os identificar e de os compreender individualmente; outros factores que aumentam a dificuldade de audição/visionamento incluem a sobreposição de discursos, as elisões, os sotaques desconhecidos, o débito, o volume fraco, uma voz monocórdica, etc.;
- *A extensão do texto*: em geral, um texto curto é menos exigente do que um texto longo acerca de um mesmo tópico, porque um texto mais longo exige um processamento e uma exigência de memória maiores e comporta o risco de cansaço e de distração (especialmente no caso de aprendentes mais jovens). Todavia, um texto longo que não seja demasiado denso e contenha algumas redundâncias pode ser mais fácil do que um texto curto e denso que apresente a mesma informação;
- *A relevância para o aprendente*: uma motivação forte para a compreensão

determinada pelo interesse pessoal pelo conteúdo ajudará a apoiar os esforços do aprendente para a compreensão (embora não ajude necessariamente a compreensão de forma directa); a ocorrência de vocabulário pouco frequente pode aumentar a dificuldade global de um texto, mas um texto que contenha um vocabulário bastante específico sobre tópicos familiares e relevantes é provavelmente menos difícil para um especialista na área em causa do que um texto que contenha um vocabulário mais vasto, de natureza mais geral, e pode ser abordado com mais confiança;

Encorajar os aprendentes a exprimirem o seu conhecimento pessoal, ideias e opiniões numa tarefa de compreensão pode aumentar a sua motivação e confiança, bem como activar a competência linguística relacionada com o texto. Incluir uma tarefa de compreensão numa outra tarefa pode também ajudar a torná-la mais significativa e facilitar o envolvimento do aprendente.

### ***Tipo de resposta esperado:***

Mesmo se um texto for relativamente difícil, o tipo de resposta esperado pela tarefa pode ser manipulado de modo a adaptar-se às competências e características do aprendente. A concepção da tarefa pode também depender da sua finalidade, que pode ser o desenvolvimento de capacidades ou a verificação da compreensão. Assim, o tipo de resposta exigido pode variar consideravelmente, como é ilustrado pelas numerosas tipologias de tarefas de compreensão.

Uma tarefa de compreensão pode exigir uma compreensão global ou selectiva, ou uma compreensão de pormenores importantes. Algumas tarefas podem exigir que o leitor/ouvinte manifeste a sua compreensão da informação principal claramente exposta no texto, enquanto outras podem exigir o recurso a capacidades de inferência. Uma tarefa pode ser sumativa (a executar na base de um texto no seu conjunto) ou pode ser estruturada de modo a relacionar-se com unidades tratáveis (por ex.: que acompanhem cada secção de um texto) apelando, assim, menos à memória.

A resposta pode ser não verbal (não haver resposta aberta ou exigir uma acção simples como pôr uma cruz junto a uma imagem), ou ser verbal (oral ou escrita). Neste caso, pode, por exemplo, implicar a identificação e a reprodução da informação de um texto com um fim específico ou pode, por exemplo, exigir ao aprendente que complete o texto ou que produza um novo texto através de tarefas de produção ou de interacção semelhantes.

O tempo de resposta permitido pode variar de modo a aumentar ou a diminuir a dificuldade da tarefa. Quanto mais tempo um ouvinte ou um leitor tiver para repetir ou reler um texto, tanto mais hipóteses terá de compreender e de aplicar várias estratégias para lidar com dificuldades levantadas pela sua compreensão.

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

- os princípios de selecção e de ponderação das tarefas “pedagógicas” e da “vida real” para atingir os seus objectivos, incluindo a adequação de diferentes tipos de tarefas em determinados contextos de aprendizagens;*
- os critérios para a selecção de tarefas que sejam motivadoras e significativas para o aprendente e forneçam um propósito estimulante mas realista e atingível, implicando, tanto quanto possível, o aprendente, e permitindo interpretações e resultados diferentes;*
- a relação entre tarefas que sejam primariamente orientadas para o significado e para as experiências de aprendizagem especialmente centradas na forma, de modo a que a atenção do aprendente seja dirigida de modo regular e útil para ambos os aspectos numa abordagem equilibrada do desenvolvimento da correcção e da fluência;*
- os modos de levar em conta o papel central das estratégias do aprendente, de modo a relacionar as competências com o desempenho para a realização com êxito de tarefas estimulantes sob várias condições e limitações (ver secção 4.4.);*
- os modos de facilitar a realização, com êxito, de uma tarefa e aprendizagem (incluindo a activação das competências anteriores numa fase preparatória);*
- os critérios e as opções para a selecção de tarefas e, sempre que seja apropriado, a manipulação dos seus parâmetros, de modo a modificar o seu grau de dificuldade em função das diferentes competências desenvolvidas pelo aprendente e da diversidade das suas características (aptidões, motivações, necessidades, interesses);*
- em que medida a percepção do grau de dificuldade de uma tarefa pode ser levado em conta na avaliação da sua realização e na (auto-)avaliação da competência comunicativa do aprendente (Capítulo 9).*

## 8. Diversificação linguística e currículo

### 8.1. Definição e abordagem inicial

A **competência plurilingue e pluricultural** é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.

A abordagem habitual consiste na apresentação da aprendizagem de uma língua estrangeira como se fosse a soma de uma competência para comunicar numa língua estrangeira com a competência para comunicar na língua materna, de forma compartimentada. O conceito de competência plurilingue e pluricultural tende a:

- afastar-se da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, acentuando o plurilinguismo, de que o bilinguismo é considerado apenas um caso particular;
- considerar que um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece, mas, sim, uma competência plurilingue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe;
- acentuar as dimensões pluriculturais desta competência múltipla, sem estabelecer uma ligação necessária entre o desenvolvimento de capacidades de relacionamento com outras culturas e o desenvolvimento da proficiência de comunicação em língua.

É possível, todavia, fazer-se uma observação geral que relacione componentes e percursos diferentes e distintos de aprendizagem da língua. Geralmente, o ensino nas escolas tem caminhado no sentido do atingir de objectivos relacionados com a *competência geral* (especialmente ao nível da escola primária), ou com a *competência comunicativa em língua* (particularmente nas idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos), enquanto os cursos para adultos (estudantes universitários ou profissionais) formulam objectivos em termos de *actividades linguísticas* específicas ou de capacidade funcional num determinado *domínio*. A ênfase dada, no primeiro caso, à construção e desenvolvimento de competências e, no segundo caso, à preparação otimizada de actividades que estão relacionadas com o funcionamento num contexto específico, corresponde, sem dúvida, a uma diferença de papéis da educação inicial geral, por um lado, e da educação contínua especializada, por outro. Neste contexto, mais do que encarar estas práticas segundo uma perspectiva de oposição, o QECR pode ajudar a relacioná-las e a demonstrar que deviam, de facto, ser complementares.

## 8.2. Opções de construção curricular

### 8.2.1. Diversificação dentro de uma concepção de conjunto

A discussão acerca da relação entre os currículos e o Quadro pode ser guiada por três princípios fundamentais.

O *primeiro* é que a discussão sobre currículos deveria inserir-se no objectivo geral de promoção do plurilinguismo e da diversidade linguística. Este facto implica que o ensino/aprendizagem de qualquer língua deveria, também, ser pensado conjuntamente com a formação noutras línguas do sistema educativo e com os percursos que os aprendentes poderão ir escolhendo na sua tentativa de desenvolver uma competência linguística diversificada.

O *segundo* princípio é que esta diversificação só é possível, especialmente nas escolas, se for considerada a relação custo/eficácia do sistema, de modo a evitar as repetições desnecessárias e a promover economias de escala e a transferência de capacidades, que é facilitada pela aprendizagem de duas línguas estrangeiras. Se, por exemplo, o sistema educativo permitir aos alunos que comecem a aprendizagem num estágio predeterminado dos seus estudos e oferecer como opção uma terceira língua, então, os objectivos ou tipos de progressão das línguas escolhidas não têm de ser os mesmos (p. ex.: o ponto de partida não tem de ser sempre a preparação para uma interacção funcional que responda às mesmas necessidades de comunicação nem a insistência recorrente nas estratégias de aprendizagem).

O *terceiro* princípio é, assim, que as considerações e as medidas relacionadas com os currículos não devem ser apenas definidas em termos de um currículo isolado para cada língua, nem sequer de um currículo integrado para línguas diferentes. Os currículos devem também ser tratados em termos do seu papel na educação geral em línguas, na qual o conhecimento declarativo (conhecimentos) e a competência de realização, juntamente com a competência de aprendizagem, não desempenham apenas um papel específico numa dada língua, mas também um papel transversal e transferível entre línguas.

### 8.2.2. Do parcial ao transversal

Especialmente entre línguas ‘vizinhas’ – embora não somente entre estas –, pode dar-se uma espécie de osmose, que permite uma transferência de conhecimentos e de capacidades. Do ponto de vista curricular, deverá ser notado que:

- todo o conhecimento de uma língua é parcial, mesmo que pareça conhecimento ‘materno’ ou ‘nativo’. Está sempre incompleto e nunca é tão desenvolvido ou perfeito num indivíduo normal como o seria no utópico “falante

nativo ideal”. Para além disso, um dado indivíduo nunca tem o mesmo domínio das diferentes componentes da língua em questão (p. ex.: entre a oralidade e a escrita, ou entre a compreensão e interpretação e as competências de produção);

- qualquer conhecimento parcial é também maior do que parece. Por exemplo, de modo a atingir a finalidade ‘limitada’ de aumentar a compreensão de textos especializados numa dada língua estrangeira acerca de assuntos familiares ao aprendente, é necessário que ele adquira conhecimentos e capacidades que podem também ser utilizados para muitos outros fins. Esta possibilidade de ‘re-utilização’ diz mais respeito, todavia, ao aprendente do que ao autor do currículo;
- aqueles que aprenderam uma língua sabem muito acerca de várias outras línguas, sem que necessariamente se dêem conta disso. A aprendizagem de mais línguas possibilita geralmente a activação deste conhecimento e torna-o mais consciente, o que é um factor a considerar e não a ignorar.

Embora permitindo uma grande liberdade de escolha na concepção dos currículos e da progressão, estes diferentes princípios e observações pretendem também encorajar a adopção de uma abordagem transparente e coerente quando se identificam opções e se tomam decisões. É neste processo que o Quadro de Referência terá uma importância especial.

### **8.3. Para a criação de cenários curriculares**

#### **8.3.1. O currículo e a variação dos objectivos**

Do que anteriormente foi dito, pode verificar-se que cada uma das componentes e subcomponentes principais do modelo proposto pode, se for seleccionada como objectivo de aprendizagem, conduzir a escolhas várias de conteúdos e de meios, de forma a possibilitar o êxito da aprendizagem. Por exemplo, quer se trate de capacidades (competências gerais do utilizador/aprendente da língua), quer da ‘componente sociolinguística’ (dentro da competência comunicativa em língua), quer de estratégias, quer de compreensão (no capítulo das actividades linguísticas), está a lidar-se, a cada caso, com uma questão de componentes (e para partes bem distintas na categorização proposta pelo Quadro de Referência) às quais um currículo pode, ou não, dar importância. É possível, aliás, considerá-las, em diferentes momentos, como objectivos, meios ou pré-requisitos. Para cada uma destas componentes poderia identificar-se, considerar-se e até tratar-se em pormenor a questão da estrutura interna adoptada (p. ex.: quais as subcomponentes a seleccionar na componente sociolinguística?; como subcategorizar

estratégias?) e os critérios a adoptar para qualquer sistema de progressão no tempo (p. ex.: que progressão para os diferentes tipos de actividades de compreensão?). É neste sentido que as outras secções deste documento convidam o leitor a tratar as questões e a considerar as opções adequadas à sua situação particular.

Esta visão 'atomística' é ainda mais adequada em função da noção geralmente aceite de que a selecção e hierarquização dos objectivos nos quais se baseia a aprendizagem da língua pode variar muito consoante o contexto, o grupo-alvo e os níveis em questão. Mas deve também fazer-se notar que os objectivos para o mesmo tipo de público, no mesmo contexto e no mesmo nível, podem variar, independentemente do peso da tradição e dos condicionamentos impostos pelo sistema educativo.

A discussão em termos do ensino de línguas vivas na escola primária demonstra-o bem, pelo facto de que há uma grande variedade e controvérsia – a nível nacional e até regional, em certos países – no que diz respeito à definição dos objectivos iniciais, inevitavelmente 'parciais' que devem ser estabelecidos para esse tipo de ensino. Deverão os alunos aprender alguns rudimentos básicos do sistema da língua estrangeira (componente linguística?), deverão desenvolver a consciência linguística (um conhecimento linguístico mais geral), a competência de realização, a competência existencial?; deverão distanciar-se mais da sua língua/cultura maternas ou, antes pelo contrário, sentir-se mais à vontade nelas?; deverão ganhar confiança através da percepção e da confirmação de que são capazes de aprender outra língua?; deverão aprender a aprender?; deverão adquirir um mínimo de capacidades de compreensão do oral?; deverão brincar com uma língua estrangeira e familiarizar-se com ela (especialmente com algumas das suas características fonéticas e rítmicas) através de canções e de rimas? É possível, evidentemente, combinar muitos objectivos ou interligá-los. Todavia, deverá notar-se que, ao conceber um currículo, a selecção e o equilíbrio dos objectivos, do conteúdo, da organização e dos modos de avaliação estão estreitamente ligados à análise que foi feita para as componentes específicas.

Estas considerações implicam que:

- ao longo do período de aprendizagem da língua – e isto é igualmente aplicável às escolas – pode haver uma continuidade ou uma reconfiguração dos objectivos e da sua hierarquia;
- num currículo de línguas que inclua várias línguas, os objectivos e os programas das diferentes línguas podem ser semelhantes ou diferentes;
- as opções radicalmente diferentes podem ser possíveis e possuírem a sua própria transparência e a sua própria coerência de escolhas, e cada uma pode ser explicada com referência ao Quadro;

- a reflexão sobre o currículo pode, conseqüentemente, implicar a consideração de cenários possíveis para o desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais e a definição do papel da escola neste processo.

### **8.3.2. Alguns exemplos de cenários curriculares diferenciados**

No exemplo sumário que se apresenta de seguida, que trata daquilo que pode ser pensado pelas opções ou variações de cenário, são delineados dois tipos de organização e de decisões curriculares para um determinado sistema escolar, de forma a incluir, como acima foi sugerido, duas línguas modernas para além da língua de instrução (convencionalmente, mas de forma errada, referida abaixo como língua nativa, uma vez que todos sabem que a língua do ensino, até na Europa, não é, frequentemente, a língua materna dos alunos): uma língua iniciada na escola primária (língua estrangeira 1, daqui por diante LE1), outra no nível secundário inferior (língua estrangeira 2, daqui por diante LE2) e ainda outra (LE3) como disciplina opcional, no ensino secundário de nível mais avançado.

Nestes exemplos de cenários faz-se uma distinção entre escola primária, nível inferior do ensino secundário e nível mais avançado do ensino secundário, que não tem correspondência em todos os sistemas educativos nacionais. Todavia, estes programas podem ser facilmente transpostos e adaptados, até em contextos em que a oferta das línguas é menor ou em que a primeira aprendizagem mais institucional de uma língua estrangeira surge depois do nível primário. Quem pode fazer mais pode fazer menos. As alternativas oferecidas aqui incluem modos de aprendizagem de três línguas estrangeiras (duas dentro das várias ofertas que fazem parte do currículo obrigatório e uma terceira, que também pode ser escolhida, oferecida como opção extraordinária ou em vez de outra disciplina opcional), porque parece ser esta a perspectiva mais próxima da maioria dos casos e representa uma base útil para exemplificar esta questão. O argumento central consiste no facto de que, para um dado contexto, podem ser concebidos vários cenários e de que pode haver uma diversificação local, desde que em cada caso seja prestada a devida atenção à coerência e estrutura gerais de qualquer opção particular.

#### **a) Primeiro exemplo**

##### ***Escola primária***

A primeira língua estrangeira (LE1) começa na escola primária com a finalidade principal de desenvolver uma “consciência linguística”, uma consciencialização geral dos fenómenos linguísticos (relação com a língua materna ou com outras línguas presentes no meio e na sala de aula). Destacam-se aqui os objectivos

parciais que dizem respeito, acima de tudo, às competências gerais individuais (descoberta ou reconhecimento pela escola da pluralidade das línguas e culturas, preparação para um afastamento do etnocentrismo, relativização, mas também, confirmação da identidade linguística e cultural do aprendente, atenção dada à linguagem corporal e gestual, aspectos sonoros, música e ritmo, experiência das dimensões físicas e estéticas de certos elementos da outra língua) e à sua relação com a competência comunicativa, mas sem que seja feita uma tentativa estruturada e explícita para desenvolver esta competência específica.

### ***Nível secundário inferior***

- A LE1 continua a ser aprendida, passando a dar-se atenção a um desenvolvimento gradual da competência comunicativa (nas suas dimensões linguística, sociolinguística e pragmática), mas levando em consideração as realizações do nível primário na área da consciência linguística.
- A segunda língua estrangeira (LE2, não ensinada na escola primária) também não começará a partir de zero: levará em linha de conta o que foi feito no nível primário a partir e a respeito da LE1, perseguindo, ao mesmo tempo, objectivos ligeiramente diferentes dos que são agora prevaletentes para a LE1 (p. ex.: dando prioridade às actividades de compreensão sobre as de produção).

### ***Nível secundário superior***

Continuando o exemplo neste cenário, deverá agora considerar-se:

- reduzir o ensino formal da LE1 e, em vez disso, a sua utilização regular ou ocasional no ensino de outra disciplina (uma forma de aprendizagem relacionada com o domínio e o “ensino bilingue”);
- manter, na LE1, a atenção dada à compreensão, trabalhando diferentes tipos de texto e de organização do discurso e relacionando este trabalho com o que está a ser feito ou já foi feito na língua materna, ao mesmo tempo que se usam as capacidades desenvolvidas na LE1;
- convidar inicialmente os alunos que escolhem estudar uma terceira língua estrangeira opcional (LE3) a tomar parte em discussões e actividades relacionadas com tipos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem que já conhecem; serão, então, motivados a trabalhar com mais autonomia, utilizando um centro de recursos e contribuindo para a concepção de um programa de trabalho individual ou de grupo, organizado para atingir objectivos estabelecidos pelo grupo ou pela instituição.

## **b) Segundo exemplo**

### ***Escola primária***

A primeira língua estrangeira (LE1) começa na escola primária, sendo a ênfase dada à comunicação oral elementar e a um conteúdo linguístico claramente predefinido (com o objectivo de determinar os princípios de uma componente linguística de base, essencialmente nos aspectos fonéticos e sintácticos, enquanto promove uma interacção oral elementar na sala de aula).

### ***Nível secundário inferior***

Na escola primária, tanto em LE1 e LE2 (quando é introduzida a segunda língua estrangeira), como na língua materna (LM), passa-se algum tempo a fazer a revisão de métodos e técnicas de aprendizagem: o objectivo, nesta fase, é promover a sensibilização e fomentar a consciência das ligações do aprendente às línguas e às actividades de aprendizagem.

- Na LE1, continua-se com um programa ‘normal’ de desenvolvimento das diferentes capacidades, que prossegue até ao fim do ensino secundário, sendo, às vezes, complementado com sessões de revisão e de discussão sobre os recursos e os métodos utilizados no ensino e na aprendizagem, de modo a incluir uma diferenciação cada vez maior entre os perfis dos diferentes alunos e das suas expectativas e interesses.
- Na LE2, nesta fase, pode ser dada ênfase especial aos elementos socioculturais e sociolinguísticos, tal como são entendidos, através de uma maior familiaridade com os meios de comunicação social (jornais, rádio e televisão), eventualmente, em coordenação com o programa de língua materna, e beneficiando com aquilo que já foi feito em LE1. Neste modelo de currículo, a LE2, que continua até ao final do ensino secundário, constitui o lugar privilegiado para uma discussão cultural e intercultural, alimentada pelo contacto com as outras línguas do currículo, tendo como foco principal o discurso dos meios de comunicação social. Poderia também incorporar-se a experiência de um intercâmbio internacional com ênfase nas relações interculturais. Não se exclui a hipótese da inclusão de outras disciplinas escolares (p. ex.: História ou Geografia), de modo a contribuir para a iniciação de uma abordagem reflectida sobre o pluriculturalismo.

### ***Nível secundário superior***

A LE1 e a LE2 seguem, cada uma delas, a sua direcção, mas a níveis mais complexos e exigentes. Os aprendentes que optarem por uma terceira língua

(LE3) fazem-no, essencialmente, por motivos ‘profissionais’ e relacionam a sua aprendizagem com uma área mais profissionalizante ou mais académica (p. ex.: a orientação para a língua do comércio, da economia ou da tecnologia).

Devemos sublinhar que, neste segundo cenário, tal como no primeiro, o perfil plurilingue e pluricultural final dos aprendentes pode ser ‘desequilibrado’ ao ponto de:

- o nível de proficiência nas línguas que entram na competência plurilingue variar;
- os aspectos culturais se desenvolverem de modo desigual nas diferentes línguas;
- não ser necessariamente verdade que as línguas mais ‘trabalhadas’ do ponto de vista linguístico também o sejam na sua dimensão cultural;
- as competências ‘parciais’, tal como foram acima descritas, serem integradas.

A estas indicações sumárias poderemos acrescentar que, em todos os casos, num ponto ou noutro, para todas as línguas, deverá dar-se algum tempo aos aprendentes para que possam considerar as abordagens e os percursos de aprendizagem a que estão expostos ou pelos quais optaram no seu desenvolvimento respectivo. Com isto, pretende-se que, no plano curricular da escola, haja espaço para a explicitação, para o desenvolvimento de uma “tomada de consciência da aprendizagem”, para a introdução de uma educação linguística geral que permita aos aprendentes estabelecer um domínio metacognitivo no que respeita às suas próprias competências e estratégias. Os aprendentes situam estas últimas relativamente a outras possíveis competências e estratégias e às actividades linguísticas em que são usadas para realizar tarefas dentro de domínios específicos.

Por outras palavras, um dos objectivos da concepção do currículo, qualquer que ele seja, é sensibilizar os aprendentes para as categorias e para as suas dinâmicas, tal como são propostas no modelo adoptado no Quadro de Referência.

#### **8.4. Avaliação e aprendizagens escolares, extra-escolares e pós-escolares**

Se definirmos currículo, tal como é sugerido pelo seu sentido primeiro, em termos de um percurso feito pelo aprendente através de uma sequência de experiências educativas, sob o controlo ou não de uma instituição, então, um currículo não termina com a escolaridade, mas prossegue ao longo da vida num processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, o currículo da instituição escolar tem como objectivo desenvolver no aprendente uma competência plurilingue e pluricultural que, no final da escolaridade, poderá tomar a forma de perfis diferenciados de acordo com os indivíduos e os percursos que eles, efectivamente, seguirem. É claro que a

forma desta competência não é imutável e que as experiências pessoais e profissionais posteriores de cada actor social, o seu trajecto de vida, vão contribuir para a fazer evoluir e mudar o equilíbrio através de maior desenvolvimento, redução ou modificação. É aqui que intervêm, entre outros aspectos, a educação e a formação contínua dos adultos. A este respeito três considerações breves podem ser feitas.

#### **8.4.1. O lugar do currículo escolar**

Aceitar a ideia de que o currículo educativo não se limita à escola e não termina com esta é também aceitar que a competência plurilingue e pluricultural pode começar antes da escola e continuar a desenvolver-se fora dela, de modos paralelos ao desenvolvimento na escola. É possível verificar isto através da experiência e da educação familiares, da história e dos contactos entre gerações, da expatriação, da emigração e, de forma mais geral, se se pertencer a um ambiente multilingue e multicultural, ou se se mudar de um ambiente para outro, ou, ainda, através da leitura e da relação com os meios de comunicação social.

Esta constatação é bastante banal, mas também é claro que a escola está bem longe de a tomar sempre em consideração. É, portanto, útil pensar no currículo escolar como parte de um currículo mais vasto, mas também como uma parte que tem a função de dar aos aprendentes:

- um primeiro repertório plurilingue e pluricultural diferenciado (com algumas vias possíveis sugeridas nos dois exemplos acima esboçados);
- uma melhor consciência, conhecimento e confiança quanto às competências que possuem e quanto às capacidades e aos recursos de que dispõem, dentro e fora da escola, de modo a alargar e a refinar estas competências e a usá-las com eficácia em determinados domínios.

#### **8.4.2. *Portfolio* e construção de perfil**

Segue-se, portanto, que a apreciação e a avaliação do conhecimento e das capacidades deveria poder dar conta do conjunto de circunstâncias e experiências nas quais se desenvolvem estas competências e capacidades. O desenvolvimento de um *Portfolio Europeu de Línguas (PEL)*, que permite a um indivíduo registar e apresentar diferentes aspectos da sua biografia linguística, representa um passo neste sentido. Está concebido para incluir não apenas as certificações ou as validações oficiais obtidas no decurso da aprendizagem de uma determinada língua, mas também para registar as experiências mais informais, que envolvem contactos com outras línguas e culturas.

No entanto, de modo a sublinhar a relação entre o currículo escolar e o currículo fora da escola, quando se faz a avaliação da aprendizagem no final do ensino

secundário, seria bom tentar fornecer um reconhecimento formal para a competência plurilingue e pluricultural, especificando talvez um perfil de saída, que poderia incluir combinações várias, em vez de usar um nível predeterminado numa dada língua ou noutras línguas, consoante o caso.

O reconhecimento ‘oficial’ das competências parciais pode ser um passo neste sentido (e seria vantajoso se as grandes qualificações internacionais mostrassem o caminho, adoptando uma abordagem deste tipo, reconhecendo, por exemplo, separadamente as quatro competências que são abrangidas por compreensão/expressão e por escrito/oral e não necessariamente todas elas juntas). Mas ajudaria muito se a capacidade para lidar com as várias línguas ou culturas pudesse também ser tida em conta e reconhecida. Traduzir (ou resumir) de uma segunda para uma primeira língua estrangeira, participar numa discussão oral em várias línguas, interpretar um fenómeno cultural em relação a uma outra cultura, são actividades de interacção ou de mediação (como definido neste documento) que têm um papel a desempenhar na apreciação e na valorização da capacidade para gerir um repertório plurilingue e pluricultural.

### **8.4.3. Uma abordagem multidimensional e modular**

Este capítulo pretende chamar a atenção para a mudança de ponto de vista ou, pelo menos, para a cada vez maior complexidade da concepção de um currículo e para as suas implicações na avaliação e na certificação. É, evidentemente, importante definir níveis de conteúdos e de progressão. Pode-se fazê-lo em termos de uma componente privilegiada (linguística ou nocional/funcional, por exemplo) ou promovendo o progresso em todas as dimensões de uma determinada língua. Mas é igualmente importante distinguir claramente as componentes de um *currículo multidimensional* (tendo especialmente em conta as diferentes dimensões do Quadro de Referência) e distinguir métodos de avaliação, orientando-se para dispositivos de aprendizagem e de certificação *modulares*. Seria, então, possível desenvolver e reconhecer as competências plurilingues e pluriculturais, com uma “geometria variável” (ou seja, as componentes e a estrutura, que variam entre indivíduos e se modificam no tempo para um mesmo indivíduo), sincronicamente (ou seja, num dado momento do percurso da aprendizagem) ou diacronicamente (ou seja, através de etapas diferenciadas ao longo do percurso).

Em determinados momentos do percurso escolar do aprendente e seguindo o currículo da escola e os cenários curriculares esboçados anteriormente, parece claro que seria vantajoso introduzir módulos de dimensão transversal que envolvessem várias línguas. Estes módulos de ‘translínguas’ poderiam, nomeadamente, abarcar as diferentes abordagens e recursos, os modos de exploração extra-escolar, os mal-entendidos das relações interculturais. Reforçariam a coerência e a transparência

das escolhas curriculares subjacentes e melhorariam a estrutura geral, sem perturbarem os programas delineados para as outras disciplinas.

Para além disso, uma abordagem modular das certificações permitiria que se fizesse, num módulo *ad hoc*, uma avaliação específica das capacidades de gestão plurilingue e pluricultural como acima referimos.

A multidimensionalidade e a modularidade aparecem, assim, como conceitos-chave no desenvolvimento de uma base sólida para a diversificação linguística no currículo e na avaliação. A estrutura do Quadro de Referência, através das categorias apresentadas, torna possível apontar direcções para uma organização modular e multidimensional. No entanto, o caminho a seguir é o da implementação de projectos e o da realização de trabalho experimental, tanto no contexto escolar como numa variedade de outros contextos.

*Os utilizadores do Quadro de Referência podem desejar considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar:*

- se os aprendentes em causa já têm alguma experiência da pluralidade linguística e cultural e qual a natureza desta experiência;*
- se os aprendentes já são capazes, mesmo que a um nível muito básico, de operar em várias comunidades linguísticas e/ou culturais e o modo como essa competência se distribui e se diferencia de acordo com os contextos de uso da língua e as actividades;*
- que experiência de diversidade linguística e cultural têm os aprendentes no momento da sua aprendizagem (p. ex.: em paralelo e fora da frequência de uma instituição de formação);*
- como é que esta experiência pode ser explorada no processo de aprendizagem; que tipo de objectivos parecem convir mais aos aprendentes (ver secção 7.2.) num dado momento do desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, tendo em conta as suas características, as suas expectativas, os seus interesses, os seus planos e as suas necessidades, assim como o seu percurso de aprendizagem anterior e os seus recursos actuais;*
- como encorajar, nos aprendentes em causa, a descompartmentalização e o estabelecimento de uma relação eficaz entre as diferentes componentes de uma competência plurilingue e pluricultural em vias de desenvolvimento; especialmente como focar a atenção e basear-se no conhecimento e nas capacidades existentes dos aprendentes que são transferíveis e transversais;*
- que competências parciais (de que natureza e para que fins) podem enriquecer, complexificar e diferenciar as competências que os aprendentes possuem;*
- como inserir a aprendizagem respeitante a uma determinada língua ou cultura, de maneira coerente, num currículo, no qual se desenvolve a experiência de várias línguas e de várias culturas; que opções ou que formas de diferenciação existem nos cenários curriculares para gerir o desenvolvimento de uma competência diversificada para determinados aprendentes; que economias de escala podem, se for apropriado, ser encaradas e realizadas;*
- que formas de organização de aprendizagem (uma abordagem modular, por exemplo) têm mais probabilidades de favorecer a gestão do percurso de aprendizagem para os aprendentes em questão;*
- que modalidade de avaliação permitirá apreciar e valorizar as competências parciais e a diversificada competência plurilingue e pluricultural dos aprendentes.*



## 9. Avaliação

### 9.1. Introdução

Neste capítulo, o termo ‘avaliação’ é usado no sentido de avaliação da proficiência do utilizador da língua. Todos os testes de língua são uma forma de avaliação, mas há também muitas outras formas de avaliação (p. ex.: as listas de verificação usadas na avaliação contínua, a observação informal do professor), que não são descritas como testes. A avaliação é um termo mais vasto que a testagem. Qualquer testagem é uma forma de avaliação, mas num programa de língua existem muitos outros aspectos, para além da proficiência do aprendente, que também são avaliados – p. ex.: a rentabilidade de determinados métodos ou materiais, o tipo, a qualidade do discurso efectivamente produzido, a satisfação do professor e do aprendente, a eficácia do ensino, etc. Este capítulo trata da avaliação do desempenho e não de questões mais vastas sobre a avaliação de programas.

Existem três conceitos considerados fundamentais em qualquer discussão sobre avaliação: validade, fiabilidade e exequibilidade. No âmbito deste capítulo é útil ter uma ideia geral do que significam estes termos, de como se relacionam entre si e da sua relevância para um Quadro de Referência.

A *validade* é o conceito que o Quadro de Referência pretende tratar. É possível considerar que o procedimento de um teste ou de uma avaliação é válido, se puder ser demonstrado que aquilo que é efectivamente avaliado, o constructo, é aquilo que, no contexto dado, *deve* ser avaliado e se a informação recolhida der uma representação exacta da proficiência do(s) candidato(s) em questão.

A *fiabilidade*, por outro lado, é um termo técnico. É a medida segundo a qual teremos a mesma classificação dos candidatos em duas administrações (reais ou simuladas) do mesmo teste.

Mas, mais importante do que a fiabilidade é, de facto, a *exactidão das decisões* tomadas em função de uma norma. Se uma avaliação apresenta os resultados como aprovado/não aprovado ou como Níveis A2+/B1/B1+, qual é a exactidão destas decisões? A exactidão das decisões dependerá da validade de determinada norma para o contexto. Dependerá também da validade dos critérios usados para tomar decisões e da validade dos procedimentos usados no desenvolvimento desses critérios.

Se duas regiões ou dois organismos diferentes utilizarem critérios relacionados com as mesmas normas de modo a documentar as suas decisões sobre avaliação relativamente à mesma capacidade, se as próprias normas forem válidas e adequadas aos dois contextos em causa e se forem interpretadas consistentemente na concepção das tarefas de avaliação, então os resultados nos dois sistemas têm

correlação. Habitualmente, chama-se “*validade concomitante*” à relação entre dois testes que julgamos avaliarem o mesmo constructo. Este conceito relaciona-se, obviamente, com a fiabilidade, uma vez que os testes que não são de confiança não se correlacionam. No entanto, mais importante é o grau de conformidade entre os dois testes relativamente *àquilo que é avaliado e ao modo como o desempenho é interpretado*.

O Quadro Europeu Comum de Referência interessa-se particularmente por estas duas questões. A secção que se segue esboça três usos principais para o Quadro de Referência:

1. Para a especificação do conteúdo dos testes e dos exames: *aquilo que é avaliado.*
  
2. Para a formulação de critérios que determinam que um objectivo de aprendizagem foi atingido: *como se interpreta o desempenho.*
  
3. Para a descrição dos níveis de proficiência nos testes e nos exames existentes, permitindo assim comparações entre sistemas diferentes de qualificação: *como podem fazer-se comparações.*

Estas questões relacionam-se com diferentes tipos de avaliação de diferentes modos. Há muitos tipos e formas diferentes de avaliação. É um erro aceitar que uma abordagem (p. ex.: um exame público) é necessariamente superior, nos seus efeitos educativos relativamente a outro tipo de abordagem (p. ex.: avaliação do professor). Um conjunto de normas comuns – como os Níveis do QECR – tem a enorme vantagem de tornar possível relacionar diferentes formas de avaliação.

A terceira secção do capítulo explica as escolhas entre diferentes tipos de avaliação. As escolhas são apresentadas na forma de pares de opostos. Em todos os casos, definem-se os termos usados e discutem-se as vantagens e as desvantagens em relação à finalidade da avaliação no contexto educativo. Especificamos também as implicações de se optar por qualquer das alternativas. Mostra-se, portanto, a pertinência do Quadro para o tipo de avaliação em causa.

Um procedimento de avaliação deve também ser prático, ser *exequível*. A exequibilidade é uma questão essencial da avaliação do desempenho. Os avaliadores trabalham pressionados pelo tempo. Observam apenas uma amostra limitada do desempenho e há limites definidos quanto ao tipo e ao número de categorias que podem manipular como critérios. O Quadro procura ser um ponto de referência e não um instrumento prático de avaliação. O Quadro deve ser o mais abrangente possível, mas todos os seus utilizadores devem ser selectivos. Com isto quer-se dizer que se utiliza um esquema operacional simplificado que reagrupa as categorias separadas no Quadro de Referência. Por exemplo, as categorias usadas nas escalas exemplificativas de descritores incluídos nos Capítulos 4 e 5 são frequentemente bastante mais simples do que as categorias e os itens discutidos no texto em si. Discute-se esta questão na secção final deste capítulo e são apresentados alguns exemplos.

## 9.2. O Quadro como recurso para a avaliação

### 9.2.1. A especificação do conteúdo dos testes e dos exames

Quando se fizer a especificação das tarefas para uma avaliação de tipo comunicativo, poderá consultar-se a descrição de “O uso da língua e o utilizador” no Capítulo 4, nomeadamente a secção 4.4. sobre “As actividades comunicativas em língua”. É cada vez mais aceite que, para ser válida, uma avaliação exige que se tenha uma amostra variada de tipos representativos de discurso. Por exemplo, em relação à avaliação da expressão oral, um teste desenvolvido recentemente ilustra esta questão. Em primeiro lugar, há uma *Conversa* simulada que funciona como preparação (*warm up*); em seguida, dá-se uma *Discussão Informal* sobre assuntos de ordem geral e pelos quais o candidato declara o seu interesse. Segue-se uma fase de *Transacção*, actividade de procura de informação em presença ou uma conversa telefónica simulada. Segue-se, então, uma fase de *Produção*, baseada num *Relatório* escrito e no qual o candidato faz uma *Descrição* da sua área académica e dos seus planos. Finalmente, há uma *Cooperação orientada para fins específicos*, tarefa de procura de consensos entre candidatos.

Em resumo, as categorias do Quadro para as actividades comunicativas usadas são as que se apresentam na página seguinte.

	<b>Interacção</b> (Espontânea, tomadas de palavra curtas)	<b>Produção</b> (Preparada, tomadas de palavra longas)
<b>Oralidade:</b>	Conversação Discussão informal Cooperação orientada para fins específicos	Descrição da sua área académica
<b>Escrita:</b>		Relatório/descrição da sua área académica

Para fazer uma elaboração pormenorizada das especificações da tarefa, o utilizador pode consultar as secções 4.1 sobre “O contexto do uso da língua” (domínios, condições e limitações, contexto mental), 4.6 sobre “Textos” e o Capítulo 7 sobre “As tarefas e o seu papel no ensino das línguas”, nomeadamente a secção 7.3 sobre “A dificuldade da tarefa”.

A secção 5.2. sobre “As competências comunicativas em língua” dará informações para a construção dos itens do teste ou para as fases de um teste de produção oral, de modo a pôr em evidência as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas pertinentes. O conjunto das especificações de conteúdo no *Threshold Level* produzido pelo Conselho da Europa para mais de 20 línguas europeias (ver Bibliografia apresentada no final do Capítulo 5), e nos Níveis *Waystage* e *Vantage* para o Inglês, sem contar os seus equivalentes produzidos para outras línguas e para outros níveis, podem ser considerados complementos do QECR. Apresentam exemplos mais pormenorizados para a elaboração dos testes nos Níveis A1, A2, B1 e B2.

### 9.2.2. Os critérios para atingir um objectivo de aprendizagem

As escalas podem fornecer dados para o desenvolvimento de escalas de classificação para a avaliação da consecução de um determinado objectivo de aprendizagem e os descritores podem facilitar a formulação dos critérios. O objectivo pode ser um nível vasto da proficiência linguística geral, expresso como um Nível Comum de Referência (p. ex.: B1). Pode ser, por outro lado, uma constelação específica de actividades, capacidades e competências, tal como foi discutido na secção 6.1.4. sobre as competências parciais e a “Variação de Objectivos em Relação ao Quadro de Referência” – poder-se-á apresentar um objectivo modular deste tipo numa grelha de categorias por níveis como no Quadro 2.

O comentário sobre o uso dos descritores exige que se faça a distinção entre:

1. Descritores das actividades comunicativas, que se situam no Capítulo 4.
2. Descritores dos aspectos da proficiência relacionados com competências específicas, que se situam no Capítulo 5.

Os primeiros adaptam-se particularmente à avaliação feita pelo professor ou à auto-avaliação no que respeita a tarefas da vida real. Estes dois tipos de avaliação baseiam-se na imagem pormenorizada da capacidade linguística que o aprendente constrói durante o curso. O seu interesse reside no facto de poderem ajudar tanto os aprendentes como os professores numa abordagem orientada para a acção.

No entanto, *não é* normalmente aconselhável incluir descritores de actividades comunicativas nos critérios dados a um examinador para classificar o desempenho num determinado teste escrito ou oral, se se estiver interessado em apresentar os resultados em termos do nível de proficiência atingido. Na verdade, para se dar conta da proficiência, a avaliação não deve focalizar nenhum dos desempenhos em especial, mas deve, pelo contrário, procurar julgar as competências generalizáveis e evidenciadas por esse desempenho. Poderá certamente haver excelentes razões educativas para que se focalize o resultado numa dada actividade, especialmente com utilizadores de nível elementar e jovens (Níveis A1 e A2), mas a generalização dos resultados não está geralmente no centro das atenções nos primeiros estádios da aprendizagem de uma língua.

Este aspecto reforça o facto de que as avaliações podem ter muitas funções diferentes. Aquilo que é adequado para uma finalidade de avaliação pode não ser para outra.

### **9.2.2.1. Descritores de actividades comunicativas**

Os descritores de actividades comunicativas (Capítulo 4) podem ser usados de três modos diferentes em relação aos objectivos a atingir.

1. **Elaboração:** como referido na secção 9.2.1., as escalas para as actividades comunicativas ajudam a definir especificações para a concepção de tarefas de avaliação.
2. **Relatórios:** as escalas para as actividades comunicativas podem também ser muito úteis para explicar resultados. Os utilizadores do sistema educativo, tal como os empregadores, estão muitas vezes mais interessados nos resultados de conjunto do que num perfil pormenorizado da competência.
3. **Avaliação do professor ou auto-avaliação:** por último, os descritores para as actividades comunicativas podem ser usados de diversas maneiras na auto-avaliação e na avaliação do professor.

- **Lista de verificação:** para a avaliação contínua ou para a avaliação no final do curso. Pode ser feita a lista dos descritores para um determinado nível, ou pode fazer-se ‘explodir’ o conteúdo dos descritores. Por exemplo, o descritor *é capaz de pedir e fornecer informação pessoal* pode decompor-se nas suas partes constituintes implícitas. *Sou capaz de me apresentar; sou capaz de dizer onde vivo; sou capaz de indicar a minha morada em francês; sou capaz de dizer a minha idade, etc., e sou capaz de perguntar a alguém como se chama; sou capaz de perguntar a alguém onde vive; sou capaz de perguntar a idade a alguém, etc.*
- **Grelha:** Para a avaliação contínua ou para a avaliação sumativa, regista-se um perfil na grelha de categorias seleccionadas (p. ex.: Conversação; Discussão; Troca de informação) definidas a diferentes níveis (B1+, B2, B2+).

A utilização dos descritores tornou-se cada vez mais frequente nestes últimos dez anos. A experiência tem mostrado que a coerência usada pelos professores e pelos aprendentes para interpretar os descritores é reforçada se os descritores descreverem não só **O QUE** os aprendentes são capazes de fazer, mas também **COMO** (e a que nível de qualidade) devem fazê-lo.

#### 9.2.2.2. **Descritores de aspectos da proficiência relacionados com competências específicas**

Podem usar-se os descritores de aspectos da proficiência de duas maneiras diferentes e segundo os objectivos a atingir.

1. **Auto-avaliação ou avaliação do professor:** desde que os descritores sejam formulados para serem *positivos* e *independentes*, podem ser incluídos nas listas de verificação da auto-avaliação ou da avaliação do professor. No entanto, um dos pontos fracos da maioria das escalas é que a formulação dos descritores é frequentemente negativa nos níveis inferiores e normativa no meio da escala. A distinção entre os níveis é muitas vezes meramente verbal, fazendo-se a substituição de uma ou duas palavras nas descrições adjacentes, que perdem o sentido fora do seu contexto. A maneira de enunciar os descritores, evitando estes problemas, é discutida no Apêndice A.
2. **Avaliação do desempenho:** uma das utilizações mais evidentes para as escalas dos descritores sobre aspectos da competência pode ser feita através da proposta de pontos de partida para a elaboração de critérios de avaliação. Ao ajudar na transformação das impressões pessoais e subjectivas em juízos ponderados, tais descritores podem facilitar o desenvolvimento de um Quadro de Referência entre os membros de um júri.

Há, basicamente, três maneiras de apresentar os descritores para serem utilizados como critérios de avaliação:

- Em primeiro lugar, os descritores podem ser apresentados como uma *escala* – combinando frequentemente descritores de categorias diferentes num parágrafo global por nível. Trata-se de uma abordagem muito comum.
- Em segundo lugar, podemos apresentá-las como uma *lista de verificação*, geralmente uma lista por nível de relevância e, muitas vezes, com os descritores agrupados por títulos, ou seja, por categorias. As listas de verificação são menos frequentes na avaliação presencial.
- Finalmente, podem ser apresentadas como uma *grelha* de categorias seleccionadas, na verdade, como escalas paralelas em cada categoria. Esta abordagem permite traçar um perfil de diagnóstico. Existem, no entanto, limites ao número de categorias que os examinadores são capazes de dominar.

Há claramente duas maneiras diferentes de obter uma grelha de escalas secundárias:

- *Escala de Proficiência*: fornecendo uma grelha de perfil definindo os níveis relevantes para determinadas categorias, por exemplo os Níveis A2 e B2. A avaliação faz-se, então, directamente com referência a esses níveis, usando possivelmente sistemas mais refinados, como mais um dígito ou um sinal + para se fazer uma maior diferenciação, caso se deseje. Assim, mesmo se um teste de desempenho for para o Nível B1, e mesmo que nenhum dos aprendentes tenha atingido o Nível B2, é possível que os aprendentes mais fortes sejam creditados com B1+, B1++ ou B1,8.
- *Escala de classificação dos exames*: seleccionando ou definindo um descritor para cada categoria pertinente, que descreve a norma de sucesso desejável ou a norma para um determinado módulo ou exame para essa categoria. Esse descritor corresponde, então, a um ‘Aprovado’ ou a um ‘3’ e a escala organiza-se à volta dessa norma (um resultado muito fraco = ‘1’, um resultado excelente = ‘5’). A formulação de ‘1’ e de ‘5’ pode vir de outros descritores ou ser a adaptação de níveis próximos na escala, na Secção apropriada do Capítulo 5, ou pode, ainda, ser feita em relação ao descritor ‘3’.

### **9.2.3. Descrição dos níveis de proficiência nos testes e nos exames para facilitar a comparação**

As escalas dos Níveis Comuns de Referência pretendem facilitar a descrição do nível de proficiência atingido nas certificações existentes – e assim ajudar na comparação dos sistemas. Os estudos especializados sobre medição identificam

cinco modos clássicos de ligar avaliações distintas: (1) nivelamento; (2) calibração; (3) moderação estatística; (4) estabelecimento de padrões (*benchmarking*); e (5) moderação social.

Os três primeiros métodos são clássicos: (1) produção de versões alternativas do mesmo teste (*nivelamento*); (2) ligação dos resultados de diferentes testes com uma escala comum (*calibragem*) e (3) correcção da dificuldade de certas provas ou da exigência dos examinadores (*moderação estatística*). Os últimos métodos envolvem a construção de um consenso pela discussão (*moderação social*) e a comparação de amostras de trabalho com definições normalizadas e exemplos (*estabelecimento de padrões*). Apoiar o processo de construção de um consenso é um dos objectivos do Quadro de Referência. É por esta razão que as escalas e descritores a utilizar com este objectivo foram normalizadas segundo uma metodologia rigorosa. No domínio da educação, descreve-se cada vez mais esta abordagem como uma avaliação orientada para a norma; mas reconhece-se, geralmente, que o desenvolvimento de uma abordagem orientada para a norma consome muito tempo, uma vez que os parceiros adquirem o sentido das normas através de um processo de exemplificação e de troca de opiniões.

É possível demonstrar que esta abordagem é, potencialmente, o método de ligação mais forte, porque envolve o desenvolvimento e a validação de um ponto de vista comum sobre o constructo. A razão principal por que é difícil relacionar as avaliações em línguas, apesar da magia estatística das técnicas tradicionais, é que as avaliações testam geralmente coisas radicalmente diferentes, mesmo quando pretendem cobrir os mesmos domínios. Devendo-se este facto, por um lado, (a) a uma conceptualização e a uma operacionalização insuficientes do constructo e, por outro lado, (b) a uma interferência do método de avaliação.

O QEER propõe uma tentativa baseada em princípios para encontrar uma solução para o primeiro problema subjacente e relativo à aprendizagem das línguas vivas em contexto europeu. Os Capítulos 4 a 7 elaboram um esquema descritivo que tenta conceptualizar o uso da língua, as competências e os processos de ensino e aprendizagem, de um modo prático, que ajudará os parceiros a operacionalizar a capacidade comunicativa em língua que se pretende promover.

As escalas e descritores constituem uma grelha conceptual que pode ser utilizada para:

- a) relacionar entre si os quadros de referência nacionais e institucionais, através de um Quadro Europeu Comum de Referência;
- b) estabelecer os objectivos de determinados exames e módulos de cursos, usando categorias e níveis das escalas.

O Apêndice A apresenta aos leitores uma panorâmica dos métodos para elaborar escalas de descritores e relaciona-os com a escala do Quadro de Referência.

O Guia do Utilizador produzido pela ALTE (Documento *CC-Lang (96) 10 rev*) fornece indicações pormenorizadas sobre os constructos dos testes e sobre o modo de evitar a distorção desnecessária causada pelos efeitos dos métodos de avaliação.

### 9.3. Tipos de avaliação

Podemos fazer um certo número de distinções importantes no que respeita à avaliação. A lista abaixo apresentada não é exaustiva. Não é importante se um parâmetro aparece na coluna da direita ou na coluna da esquerda.

<b>Quadro 7.</b> Tipos de avaliação		
<b>1</b>	Avaliação dos resultados	Avaliação da proficiência
<b>2</b>	Avaliação referente a normas (RN)	Avaliação referente a critérios (RC)
<b>3</b>	Aprendizagem referente a critérios de mestria	Avaliação do contínuo
<b>4</b>	Avaliação contínua	Avaliação pontual
<b>5</b>	Avaliação formativa	Avaliação sumativa
<b>6</b>	Avaliação directa	Avaliação indirecta
<b>7</b>	Avaliação do desempenho	Avaliação de conhecimentos
<b>8</b>	Avaliação subjectiva	Avaliação objectiva
<b>9</b>	Avaliação a partir de uma lista de verificação	Avaliação a partir de uma escala
<b>10</b>	Avaliação impressionista	Avaliação por juízos orientados
<b>11</b>	Avaliação global	Avaliação analítica
<b>12</b>	Avaliação de série	Avaliação de categoria
<b>13</b>	Hetero-avaliação	Auto-avaliação

#### 9.3.1. Avaliação dos resultados/Avaliação da proficiência

A *avaliação dos resultados* é a avaliação da consecução de objectivos específicos – avaliação do que foi ensinado. Consequentemente, refere-se ao trabalho da semana/do período, ao manual, ao programa. A avaliação dos resultados centra-se no curso. Representa uma perspectiva interna.

A *avaliação da proficiência*, por outro lado, é a avaliação do que se pode fazer/ou do que se sabe em relação à aplicação do assunto ao mundo real. Corresponde a uma perspectiva do exterior.

Os professores têm tendência a interessar-se principalmente pela avaliação dos resultados, de modo a obterem um *feedback* para a sua prática de ensino. Os empregadores, os agentes educativos e os aprendentes adultos tendem a interessar-se mais pela avaliação da proficiência: avaliação do produto, daquilo que a pessoa é capaz de fazer. A vantagem da avaliação dos resultados reside no facto de estar mais próxima da experiência do aprendente. A vantagem de uma avaliação da proficiência é permitir que cada um se posicione, visto os resultados serem transparentes.

Na avaliação comunicativa em contexto de ensino/aprendizagem orientado para as necessidades, podemos argumentar que a distinção entre Conhecimento (orientado para o conteúdo do curso) e Proficiência (orientado para a utilização em situação real) deveria ser, idealmente, mínima. Na medida em que a avaliação dos resultados testa a utilização prática da língua em situações significativas e tende a apresentar uma imagem equilibrada da competência manifestada, tem também uma dimensão de proficiência. Na medida em que a avaliação da proficiência consiste em tarefas linguísticas e comunicativas baseadas num programa relevante e transparente que dá ao aprendente a oportunidade de mostrar aquilo que conseguiu atingir, esse teste tem uma dimensão dos resultados.

As escalas de descritores exemplificativos dizem respeito à avaliação da proficiência: apresentam o contínuo da capacidade em situação real. A importância da avaliação do conhecimento para o reforço da aprendizagem é comentada no Capítulo 6.

### **9.3.2. Avaliação referente a normas/Avaliação referente a critérios**

A *avaliação referente a normas* situa os aprendentes uns em relação aos outros.

A *avaliação referente a critérios* consiste numa reacção contra a avaliação referente a normas: o aprendente é avaliado meramente em termos da sua capacidade no assunto, qualquer que seja a capacidade dos seus colegas.

A *avaliação referente a normas* pode ser feita em função da turma (você são dezoito), ou no quadro de uma dada população (você é o número 21 567; você está nos primeiros 14%), ou de um grupo de aprendentes que pretendem fazer um teste. Neste último caso, podemos ajustar os resultados em bruto de um teste para apresentar um resultado 'justo', traçando a curva dos resultados em função da curva dos anos anteriores, a fim de manter um certo nível e assegurar que a mesma percentagem de aprendentes obtém todos os anos o mesmo nível superior, independentemente da dificuldade do teste ou da capacidade dos alunos. Utiliza-se

frequentemente a avaliação com referência a normas nos testes de colocação de nível para a constituição de turmas.

A avaliação referente a critérios pressupõe o levantamento de um contínuo de capacidades (na vertical) e de uma série de domínios pertinentes (na horizontal), de modo que os resultados individuais no teste se possam situar em relação ao espaço criterial da totalidade; implicando: (a) a definição dos domínios pertinentes cobertos por um determinado teste/módulo e (b) a identificação de notas mínimas ou de limites – os resultados do teste que são considerados necessários para responder ao nível de proficiência.

As escalas exemplificativas de descritores são constituídas por enunciados de critérios que correspondem a categorias no esquema descritivo. O QEQR apresenta um conjunto de normas comuns.

### **9.3.3. Avaliação referente a critérios de mestria/Avaliação do contínuo**

A abordagem *referente a critérios de mestria* é uma abordagem na qual uma única “norma de competência mínima”, ou um “ponto de distinção”, separa os aprendentes em ‘capazes’ e ‘não capazes’, sem que se tenha em conta o grau de qualidade manifestado no modo como o objectivo em causa é atingido.

A abordagem *referente a critérios de mestria* é uma abordagem na qual uma capacidade individual é classificada em referência a um contínuo definido de todos os níveis de capacidade relevantes na área em questão.

Há, na verdade, muitas abordagens referentes a critérios, mas a maioria delas pode ser identificada, principalmente como “domínio de aprendizagem” ou como “contínuo de aprendizagem”. A maior parte da confusão resulta de, muitas vezes, se identificar erradamente a avaliação referente a critérios, exclusivamente, com a avaliação de domínio. A abordagem referente a critérios de mestria é uma abordagem de conhecimento que se relaciona com o conteúdo do curso/módulo. Dá menos importância à colocação do módulo (e àquilo que se se atinge) num contínuo (*continuum*) de proficiência.

A alternativa a esta abordagem de domínio é apresentar os resultados de cada teste sobre uma curva de competência, utilizando, geralmente, uma série de níveis. Nesta perspectiva, esse contínuo é o ‘critério’, a realidade externa que faz com que os resultados do teste façam algum sentido. A referência a este critério externo pode fazer-se usando uma análise em escala (p. ex.: Modelo de Rasch) para relacionar entre si os resultados obtidos em todos os testes e registar os resultados directamente numa escala comum.

Pode explorar-se o QEQR de acordo com estas duas perspectivas A escala de níveis usada numa perspectiva contínua pode alinhar-se com os Níveis Comuns

de Referência; o objectivo a ser alcançado numa perspectiva de domínio pode ser delineado a partir da grelha conceptual das categorias e dos níveis propostos no Quadro.

### **9.3.4. Avaliação contínua/Avaliação pontual**

A *avaliação contínua* é a avaliação feita pelo professor e, eventualmente, pelo aprendente dos desempenhos e dos trabalhos de projecto realizados durante o curso. A nota final reflecte, assim, o conjunto do curso, do ano ou do semestre.

A *avaliação pontual* faz-se quando se atribuem notas ou se tomam decisões com base num exame ou noutro tipo de avaliação, que tem lugar num determinado dia, geralmente no fim do curso ou antes do início deste. Aquilo que aconteceu antes é irrelevante; aquilo que a pessoa é capaz de fazer no momento é que é decisivo.

Considera-se frequentemente a avaliação como exterior ao ensino. Tem lugar em momentos precisos e resulta na tomada de decisões. A avaliação contínua implica que a avaliação seja integrada no curso e contribui, de maneira cumulativa, para a avaliação no final do curso. Para além da classificação dos trabalhos de casa e dos testes ocasionais ou regulares para reforçar a aprendizagem, a avaliação contínua pode tomar a forma de listas de verificação/grelhas completadas pelo professor e/ou aprendentes, avaliação formal do trabalho feito na sala de aula, e/ou criação de *portfolios* com amostras de trabalho, possivelmente em diferentes momentos da sua realização e/ou em diferentes momentos do curso.

As duas abordagens apresentam vantagens e desvantagens. A avaliação pontual assegura que as pessoas ainda são capazes de fazer coisas que podiam estar no programa dois anos antes, mas leva a traumas de exame e favorece certos tipos de aprendentes. A avaliação contínua dá conta da criatividade e dos diferentes pontos fortes de forma mais clara, mas depende mais da capacidade do professor em ser objectivo; no pior dos casos, a avaliação contínua pode transformar a vida do aprendente num nunca acabar de testes e num pesadelo burocrático para o professor.

As listas de enunciados de critérios que descrevem a capacidade relativa para as actividades comunicativas (Capítulo 4) podem ser úteis na avaliação contínua. As escalas de avaliação concebidas em relação aos descritores para aspectos da competência (Capítulo 5) podem ser usadas para atribuir notas na avaliação pontual.

### **9.3.5. Avaliação formativa/Avaliação sumativa**

A *avaliação formativa* é um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus *pontos fortes e fracos*, que deve reflectir-se no planeamento das aulas feito pelo professor. Deve também fornecer um *feedback* aos

aprendentes. A avaliação formativa é frequentemente utilizada num sentido lato, de modo a incluir as informações não quantificáveis de questionários e de conversas.

A *avaliação sumativa* resume numa nota os resultados obtidos no final de um curso. Não constitui necessariamente uma avaliação de proficiência. Na verdade, muita da avaliação sumativa é uma avaliação de resultados de acordo com uma norma ou uma meta estabelecida.

A força da avaliação formativa reside no facto de que se destina a melhorar a aprendizagem. A sua fraqueza é inerente à metáfora do *feedback*. Este só funciona se o receptor estiver em posição: (a) de *se dar conta*, ou seja, se estiver atento, motivado e familiarizado com a forma pela qual as informações são transmitidas, (b) de *receber*, ou seja, se não estiver atolado em informação e tiver um modo de a registar, organizar e personalizar, (c) de *interpretar*, ou seja, se tiver um conhecimento prévio e uma consciência suficientes para compreender as questões que estiverem em causa e não actuar de forma contraproducente e (d) de *integrar* a informação, ou seja, se dispuser do tempo, da orientação e dos recursos relevantes para poder reflectir sobre a informação nova, integrá-la e, assim, lembrar-se dela. Tal implica uma auto-orientação, que deve ser treinada, e um controlo sobre a sua própria aprendizagem, através do desenvolvimento de modos de actuação perante o *feedback*.

Este treino ou despertar de consciência do aprendente tem sido designado por *évaluation formative*.<sup>1</sup> É possível usar uma grande variedade de técnicas para treinar esta tomada de consciência. Um dos princípios básicos que podem ser seguidos é a comparação de impressões (p. ex.: aquilo que, entre os vários itens de uma lista, se diz ser capaz de fazer) com a realidade (p. ex.: ouvir efectivamente o material do tipo mencionado nessa lista e verificar se se é capaz de o compreender). O DIALANG relaciona, deste modo, a auto-avaliação com o desempenho nos testes. Uma outra técnica importante é a discussão de amostras de trabalho – tanto neutras como produzidas por aprendentes – e a motivação para o desenvolvimento de uma metalinguagem pessoal sobre aspectos qualitativos. Os aprendentes podem, então, utilizar esta metalinguagem para controlar o seu trabalho, considerando os seus pontos fortes e fracos, e formular um contrato de aprendizagem auto-orientada.

A maior parte da avaliação formativa ou de diagnóstico opera a um nível muito pormenorizado das questões específicas de língua ou das competências recentemente ensinadas ou a ensinar. Para a avaliação de diagnóstico, as listas de exemplos fornecidas na Secção 5.2. são demasiado gerais para poderem ter um uso prático. Para uma maior eficácia seria necessária uma referência às especificações concretas relevantes (*Elementar*, *Limiar*, etc.). As grelhas constituídas por descritores

---

<sup>1</sup> Em francês no original (N. T.)

que definem aspectos diferentes da competência, em níveis diferentes (Capítulo 4), podem, todavia, ser úteis para fornecer um *feedback* formativo de uma avaliação da oralidade.

Os Níveis Comuns de Referência podem parecer ser mais relevantes para a avaliação sumativa. No entanto, tal como o projecto DIALANG demonstra, até o *feedback* de uma avaliação sumativa pode ser formativo ou de diagnóstico.

### 9.3.6. Avaliação directa/Avaliação indirecta

A *avaliação directa* é a avaliação daquilo que o candidato efectivamente faz. Por exemplo, um pequeno grupo discute algo, o avaliador observa, compara com uma grelha de critérios, faz corresponder os desempenhos às categorias mais adequadas da grelha e procede a uma avaliação.

A *avaliação indirecta*, por seu lado, utiliza um teste, geralmente em papel, que normalmente avalia competências.

A avaliação directa é efectivamente feita à expressão oral, escrita e à audição em interacção, uma vez que não se conseguem ver directamente as actividades de recepção. A leitura pode, por exemplo, ser avaliada apenas indirectamente, se for pedido aos aprendentes que provem a sua compreensão assinalando opções correctas, terminando frases, respondendo a perguntas, etc. O âmbito e o domínio da língua podem ser avaliados quer directamente, pela verificação das correspondências com os critérios, quer indirectamente, pela interpretação e generalização, partindo das respostas para as perguntas do teste. Uma entrevista é um teste directo clássico; um teste indirecto clássico é um teste de completamento (*cloze*).

Os descritores do Capítulo 5, que definem aspectos diferentes da competência em níveis diferentes, podem ser utilizados para desenvolver os critérios de avaliação para testes directos. Os parâmetros, no Capítulo 4, podem dar informações para a selecção dos temas, dos textos e das tarefas de teste para os testes directos de competências de produção e para os testes indirectos de compreensão do oral e de leitura. Os parâmetros do Capítulo 5 podem, para além disso, dar informações para a identificação de competências linguísticas-chave a incluir num teste indirecto de conhecimentos linguísticos, bem como de competências linguísticas e sociolinguísticas que possam ser consideradas na formulação de questões de um teste de itens das quatro competências.

### 9.3.7. Avaliação do desempenho/Avaliação de conhecimentos

A *avaliação do desempenho* pede ao aprendente que produza uma amostra de discurso oral ou escrito num teste directo.

A *avaliação de conhecimentos* pede ao aprendente que responda a perguntas que podem ser retiradas de um leque de tipos de itens diferentes, de modo a que possa provar o nível do seu conhecimento e domínio da língua.

Infelizmente nunca se consegue testar competências directamente. Só temos acesso a um conjunto de desempenhos, a partir dos quais se procura generalizar para uma apreciação da proficiência. A proficiência pode ser vista como a competência posta em acção. Neste sentido, portanto, todos os testes avaliam apenas o desempenho, embora seja possível procurar tirar conclusões sobre as competências subjacentes a partir destas provas.

Todavia, uma entrevista exige um ‘desempenho’ maior do que o preenchimento de espaços em frases e, por seu lado, preencher espaços exige um ‘desempenho’ maior do que a escolha múltipla. Neste sentido, a palavra ‘desempenho’ é usada para descrever a produção linguística. Mas também é usada num sentido mais restrito na expressão “Testes de Desempenho”. Neste caso, a palavra significa um desempenho relevante numa situação (relativamente) autêntica e frequentemente relacionada com o trabalho e o estudo. Numa acepção ligeiramente mais livre do termo, os procedimentos de avaliação oral podem ser descritos como “testes de desempenho”, na medida em que se generaliza para a proficiência a partir dos desempenhos num leque de estilos discursivos considerados relevantes para o contexto e as necessidades de aprendizagem dos aprendentes. Alguns textos equilibram a avaliação do desempenho com uma avaliação de conhecimentos da língua como sistema, outros não.

A distinção é muito semelhante à que é feita entre testes directos e indirectos. O Quadro pode ser explorado de modo muito semelhante. As especificações do Conselho da Europa para os diferentes níveis (*Elementar, Limiar, Vantagem*) fornecem, além disso, pormenores adequados acerca do conhecimento linguístico-alvo nas línguas para as quais elas estão disponíveis.

### **9.3.8. Avaliação subjectiva/Avaliação objectiva**

A *avaliação subjectiva* é um juízo feito por alguém que avalia. Normalmente esta é entendida como um juízo sobre a qualidade de um desempenho.

A *avaliação objectiva* é a avaliação da qual é retirada a subjectividade. Normalmente, esta é entendida como um teste indirecto no qual os itens têm apenas uma resposta certa, por exemplo, nos testes de escolha múltipla.

Todavia, a questão da subjectividade/objectividade é bastante mais complexa. Os testes indirectos são frequentemente descritos como “testes objectivos” quando aqueles que classificam consultam uma chave definitiva para decidir se devem aceitar ou rejeitar uma resposta e depois contam as respostas correctas e

dão o resultado final. Alguns tipos de teste levam este processo a um nível mais avançado exigindo apenas uma resposta possível para cada pergunta (p. ex.: escolha múltipla e testes *cloze*, que foram desenvolvidos a partir dos testes de completamento por esta razão) e a classificação mecânica é frequentemente adoptada para eliminar os erros de quem classifica. De facto, a objectividade dos testes assim descritos como ‘objectivos’ deste modo é de alguma forma exagerada, uma vez que alguém terá decidido restringir a avaliação a técnicas que permitem um maior controlo sobre a situação do teste (o que é em si uma decisão subjectiva da qual outros podem discordar). Alguém depois escreveu a especificação do teste e alguém terá escrito o item, tentando operacionalizar uma determinada questão da especificação. Finalmente, alguém seleccionou o item de entre todos os itens possíveis para este teste. Uma vez que estas decisões implicam um elemento de subjectividade, estes testes são talvez melhor descritos como testes classificados objectivamente.

Na avaliação directa do desempenho, as notas são geralmente atribuídas na base de um juízo. Isto significa que a decisão acerca da qualidade do desempenho do aprendente é tomada subjectivamente, levando em linha de conta factores relevantes e estabelecendo relações com linhas de orientação ou critérios e experiências. A vantagem da abordagem subjectiva decorre do facto de que a língua e a comunicação são muito complexas, não se prestam à atomização e são maiores do que a soma das suas partes. É frequentemente difícil estabelecer exactamente o que um dado item de um dos testes pretende testar exactamente. Portanto, definir itens a partir de aspectos específicos da competência ou do desempenho é bastante menos simples do que parece.

Contudo, para sermos justos, toda a avaliação devia ser tão objectiva quanto possível. Os efeitos dos juízos de valor pessoais implicados nas decisões subjectivas da selecção de conteúdo e da qualidade do desempenho deveriam ser o mais reduzidos possível, especialmente no caso da avaliação sumativa, sobretudo porque os resultados dos testes são muito frequentemente utilizados por terceiros para tomar decisões acerca do futuro das pessoas que foram avaliadas.

A subjectividade na avaliação pode ser reduzida e assim pode aumentar a validade e a confiança através da adopção das seguintes medidas:

- desenvolvimento de uma **especificação do conteúdo** da avaliação, por exemplo, baseada num Quadro de Referência Comum ao contexto em causa;
- utilização de **juízos colectivos** na selecção de conteúdos e/ou na avaliação de desempenhos;
- adopção de **procedimentos padronizados** que rejam o modo como a avaliação deve ser levada a cabo;
- fornecimento de **chaves classificadoras bem definidas** para testes indirectos e fundamentação dos juízos sobre testes individuais em **critérios específicos exactos**;

- pedido de **juízos múltiplos** e/ou de **ponderação dos diferentes factores**,
- realização de uma **formação** adequada em **linhas de orientação da avaliação**,
- verificação da qualidade da avaliação (validade, fiabilidade) pela **análise dos dados da avaliação**.

Como foi dito no início deste Capítulo, o primeiro passo a tomar na redução da subjectividade dos juízos feitos em todos os estádios do processo de avaliação consiste na construção de um entendimento comum da estrutura em causa, de um Quadro Comum de Referência. O QECR procura oferecer este fundamento para a **especificação do conteúdo** e ser uma fonte para o desenvolvimento de **critérios específicos** exactos para testes directos.

### 9.3.9. Classificar a partir de uma escala/Classificar a partir de uma lista de verificação

*Classificar a partir de uma escala:* determinar que uma pessoa está num dado nível ou patamar, baseando-se numa escala constituída por um dado número desses níveis ou patamares.

*Classificar a partir de uma lista de verificação:* julgar uma pessoa em relação a uma lista de questões consideradas relevantes para um nível ou módulo particular.

A “classificação a partir de uma escala” centra-se na colocação da pessoa classificada numa série de patamares. A perspectiva é vertical: até que ponto da escala chegará ela? O significado dos diferentes patamares/níveis deve ser clarificado pelos descritores das escalas. Pode haver várias escalas para categorias diferentes e estas podem ser apresentadas na mesma página ou grelha, ou em páginas diferentes. Pode haver uma definição para cada patamar/nível ou para patamares/níveis alternados, ou para o topo, para a base e para o meio.

A alternativa é uma lista de verificação que pretende demonstrar que um certo caminho relevante foi percorrido, ou seja, a perspectiva é horizontal: que parte do conteúdo do módulo foi alcançada com sucesso? A lista pode ser apresentada como uma lista de questões, como um questionário. Pode, por outro lado, ser apresentada com a forma de uma roda ou com outra forma qualquer. As respostas podem ser Sim/Não. Cada resposta pode ser mais diferenciada utilizando uma série de passos (p. ex.: 0-4), de preferência passos identificados com etiquetas, com definições que expliquem o modo como essas etiquetas devem ser interpretadas.

Porque os descritores exemplificativos constituem enunciados independentes e referentes a critérios que foram calibrados para os níveis em questão, podem ser utilizados não só como fonte para produzir tanto uma lista de verificação para um dado nível, mas também como em algumas versões do *Portfolio* das Línguas, como

escalas de classificação ou grelhas que abrangem todos os níveis relevantes, como descrito no Capítulo 3, para a auto-avaliação no Quadro 2 e na avaliação do examinador no Quadro 3.

### **9.3.10. Avaliação impressionista/Avaliação por juízos orientados**

*Avaliação impressionista:* juízo totalmente subjectivo feito a partir da experiência do desempenho do aprendente na sala de aula, sem referência a critérios específicos relacionados com uma avaliação específica.

*Avaliação por juízos orientados:* juízos nos quais a subjectividade individual daquele que avalia é reduzida pela complementarização da impressão com uma avaliação consciente em relação a critérios específicos.

A impressão é aqui utilizada para descrever os casos em que um professor ou um aprendente classifica puramente a partir da sua experiência de desempenho na aula, dos trabalhos de casa, etc. Muitas formas de classificação subjectiva, especialmente as que são utilizadas na avaliação contínua, implicam a classificação de uma impressão a partir da reflexão ou da memória possivelmente centrada na observação consciente da pessoa em questão durante um determinado período de tempo. Muitos sistemas educativos funcionam assim.

O termo “juízos orientados” é aqui usado para descrever a situação na qual essa impressão é orientada para juízos concebidos a partir de uma abordagem de avaliação. Esta abordagem implica: (a) uma actividade de avaliação que siga determinados procedimentos; (b) um conjunto de critérios definidos que façam distinções entre os diferentes resultados ou notas e; (c) uma formação padronizada.

A vantagem da abordagem orientada é que, se um Quadro Comum de Referência para o grupo de pessoas em causa que avaliam for assim estabelecido, a consistência dos juízos pode ser radicalmente aumentada. Este é o caso, sobretudo, se os pontos de referência forem fornecidos sob a forma de amostras de desempenho e de ligações fixas a outros sistemas. A importância desta orientação é acentuada pelo facto de que a investigação numa quantidade significativa de disciplinas várias vezes demonstrou que, com juízos não trabalhados, as diferenças de rigor entre os que avaliam podem ser responsáveis por quase tantas diferenças na avaliação dos aprendentes como aquelas que resultam das suas reais capacidades. Assim, os resultados ficam abandonados à sua sorte.

As escalas de descritores para os Níveis Comuns de Referência podem ser exploradas de modo a fornecer um conjunto de critérios definidos, tal como é referido em (b) acima, ou de modo a orientar os padrões representados através de critérios estabelecidos em termos de níveis comuns. No futuro, as amostras de

pontos de referência de desempenho em diferentes níveis comuns podem ser fornecidas para ajudar à formação de padronizações.

### 9.3.11. Avaliação global/Avaliação analítica

A *avaliação global* consiste na produção de um juízo sintético global: diferentes aspectos são ponderados intuitivamente pelo avaliador.

A *avaliação analítica* consiste em procurar separadamente diferentes aspectos.

Existem dois modos de fazer esta distinção: (a) em termos daquilo que se pretende; (b) em termos do modo como se atingiu um patamar, uma nota, uma pontuação. Os sistemas combinam, por vezes, uma abordagem analítica num nível com uma abordagem global noutros.

a) Avaliar o quê?: algumas abordagens avaliam uma categoria global como ‘falar’ ou ‘interacção’ atribuindo uma pontuação ou uma nota. Outras, mais analíticas, necessitam que o avaliador atribua diferentes pontuações separadas a um determinado número de aspectos independentes do desempenho. Contudo, outras abordagens necessitam que o avaliador anote uma impressão global, analise através de categorias diferentes e chegue, assim, a um juízo global reflectido. A vantagem das categorias separadas numa abordagem analítica consiste no facto de que conduz o avaliador a fazer observações mais cuidadosas. Fornecem uma metalinguagem para a negociação entre o avaliador e para o *feedback* dado aos aprendentes. A desvantagem consiste no facto de que a riqueza de provas sugere que o avaliador não consegue facilmente manter separadas as categorias de um juízo global. Quando estão perante mais de quatro ou cinco categorias, está simultaneamente a ser-lhes fornecido um excesso de informações.

b) Calcular o resultado: algumas abordagens fazem corresponder globalmente o desempenho observado aos descritores de uma escala de classificação, quer ela seja global (uma única escala global) quer seja analítica (3-6 categorias numa grelha). Estas abordagens não implicam o recurso à aritmética. Os resultados são transmitidos quer por um simples algarismo quer por uma espécie de ligação telefónica entre as várias categorias, por um “número de telefone”. Outras abordagens mais analíticas exigem a atribuição de uma determinada nota a um determinado número de questões diferentes, permitindo a sua adição obter uma pontuação que pode, posteriormente, ser convertida numa nota. É característico desta abordagem que as categorias sejam ponderadas, ou seja, que cada categoria corresponda a um determinado número de pontos diferentes dos das outras categorias.

Os Quadros 2 e 3 do Capítulo 3, respectivamente, fornecem exemplos de auto-avaliação e de avaliação do examinador de escalas *analíticas* de critérios (ou seja, grelhas) utilizadas como estratégias de classificação *global* (ou seja, fazendo corresponder às definições o que se consegue deduzir do desempenho e, em seguida, formular um juízo).

### 9.3.12. Avaliação de série/Avaliação de categoria

A *avaliação de categoria* implica uma única tarefa de avaliação (que pode passar por diferentes fases e gerar discursos diferentes, como se viu na secção 9.2.1.) nas quais o desempenho é julgado em relação às categorias de uma grelha de avaliação: a abordagem analítica descrita em 9.3.11.

A *avaliação de série* implica uma série de tarefas de avaliação isoladas (frequentemente actividades de dramatização com outros aprendentes ou com o professor), que são classificadas com um nível simples de uma escala qualitativa (etiquetada) de, por exemplo, 0 a 3 ou 1 a 4.

Uma avaliação de série é um modo de tratar a tendência existente na avaliação de categoria para que os resultados de uma categoria afectem os de outra. Em níveis mais baixos, tende a dar-se importância à realização da tarefa. A sua finalidade é o preenchimento de uma lista de verificação daquilo que o aprendente é capaz de fazer, não a partir de uma simples impressão, mas sim de uma avaliação dos desempenhos reais feita pelo professor/aprendente. Em níveis mais avançados, as tarefas podem ser concebidas para mostrar aspectos específicos da proficiência no desempenho. Os resultados são apresentados sob a forma de um perfil.

As escalas para categorias diferentes da competência linguística apresentadas no Capítulo 5 são uma fonte de informação para a criação de critérios de avaliação das categorias. Uma vez que o avaliador só consegue lidar com um pequeno número de categorias, terão que ser feitos alguns compromissos durante o processo. A elaboração dos tipos relevantes de actividades comunicativas feita na secção 4.4. e a lista de diferentes tipos de competência funcional descritos na secção 5.2.3.2. pode fornecer informação para a identificação de tarefas adequadas a uma avaliação de série.

### 9.3.13. Hetero-avaliação/Auto-avaliação

*Hetero-avaliação*: juízos feitos pelo professor ou examinador.

*Auto-avaliação*: juízos feitos pelo aprendente acerca da sua própria proficiência.

Os aprendentes podem ser incluídos em muitas das técnicas de avaliação acima descritas. A investigação sugere que, desde que não haja “apostas de risco”

(p. ex.: ser ou não aceite num curso), a auto-avaliação pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor. A precisão na auto-avaliação aumenta: (a) quando a avaliação é feita em relação a descritores claros que definam padrões de proficiência; (b) quando a avaliação se relaciona com uma experiência específica – esta experiência pode até ser uma actividade de testagem. Também é, provavelmente, mais precisa quando os aprendentes receberam alguma formação para a fazer. Esta auto-avaliação estruturada pode estabelecer correlações com as avaliações feitas pelos professores e os testes iguais à correlação (nível de validação concomitante) comumente existente entre os próprios professores, entre testes e entre a avaliação dos professores e os testes.

O maior potencial para a auto-avaliação, todavia, reside no seu uso como instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia.

*Os utilizadores do QECR poderão querer considerar e, quando for apropriado, explicitar:*

*Quais dos tipos de avaliação acima listados são:*

- mais relevantes para as necessidades do aprendente no seu sistema;*
- mais adequados e realizáveis na cultura pedagógica do seu sistema;*
- mais compensadores em termos da evolução do professor através do efeito 'washback';*

*O modo como a avaliação do conhecimento (orientada para a escola, orientada para a aprendizagem) e a avaliação da proficiência (orientada para o mundo real, orientada para o produto) são equilibradas e complementadas no seu sistema e até que ponto o desempenho comunicativo e linguístico são avaliados.*

*Até que ponto os resultados da aprendizagem são avaliados em relação a padrões definidos e a critérios (referência a critérios) e até que ponto as notas e as avaliações são atribuídas em função da turma a que pertence o aprendente (referência à norma).*

*Até que ponto os professores estão:*

- informados acerca dos padrões (p. ex.: descritores comuns, amostras de desempenho);*
- motivados a tomar consciência do leque de técnicas de avaliação;*
- formados nas técnicas e interpretação.*

*Até que ponto é desejável e realizável desenvolver uma abordagem integrada da avaliação contínua do trabalho da aula e à avaliação pontual em relação às definições de padrões e de critérios;*

*Até que ponto é desejável e realizável envolver os aprendentes na auto-avaliação em relação a descritores de tarefas e a aspectos definidos da proficiência a diferentes níveis, bem como a operacionalização desses descritores na avaliação de série, por exemplo.*

*A relevância das especificações e das escalas fornecidas no QECR em relação ao seu contexto e o modo como podem ser complementadas ou elaboradas.*

A auto-avaliação e as versões do examinador das grelhas de classificação são apresentadas nos Quadros 2 e 3 do Capítulo 3. A maior diferença entre os dois – além da formulação puramente superficial em “*sou capaz de...*” ou “*é capaz de...*” – é que, enquanto que o Quadro 2 destaca as actividades comunicativas, o Quadro 3 centra-se nos aspectos genéricos da competência verificável em qualquer desempenho oral. Porém, pode facilmente imaginar-se uma versão ligeiramente simplificada da auto-avaliação do Quadro 3. A experiência diz-nos que, pelo menos, os aprendentes adultos são capazes de fazer esses juízos qualitativos acerca da sua competência.

#### **9.4. Avaliação exequível e metassistema**

As escalas que constam dos Capítulos 4 e 5 apresentam um exemplo de um conjunto de categorias relacionadas (mas simplificadas) com o esquema descritivo mais abrangente apresentado nos textos desses Capítulos. Não se pretende que sejam utilizadas, numa abordagem prática da avaliação, todas as escalas em todos os níveis. O avaliador considera difícil lidar com um número elevado de categorias e, para além disso, o leque total dos níveis apresentados pode não ser adequado ao contexto em causa. O conjunto de escalas pretende, sobretudo, ser um instrumento de referência.

Qualquer que seja a abordagem adoptada, todo o sistema de avaliação prático necessita de reduzir as categorias possíveis a números possíveis. A sabedoria herdada diz-nos que a fixação de mais de 4 ou 5 categorias começa a causar um excesso de carga informativa, e que 7 categorias constituem, psicologicamente, um limite máximo.

É necessário, pois, fazer opções. Em relação à avaliação oral, se as estratégias de interacção forem consideradas um aspecto qualitativo de comunicação relevante, as escalas exemplificativas conterão doze categorias relevantes para a avaliação oral:

*Estratégias de tomada de palavra*

*Estratégias de cooperação*

*Pedido de Explicação/Clarificação*

*Fluência*

*Flexibilidade*

*Coerência*

*Desenvolvimento temático*

*Correcção*

*Competência sociolinguística*

*Âmbito Geral*

*Amplitude do Vocabulário*  
*Correcção Gramatical*  
*Domínio do Vocabulário*  
*Domínio da Fonologia*

É óbvio que, enquanto os descritores de muitos destes aspectos poderiam ser incluídos numa lista de verificação geral, 12 categorias são de mais para uma avaliação de qualquer desempenho. Em qualquer abordagem prática, portanto, tal lista de categorias deveria ser usada selectivamente. É necessário combinar os vários aspectos, dar-lhes outros nomes e reduzi-los a um conjunto menor de critérios de avaliação adequados às necessidades dos aprendentes e às exigências da tarefa de avaliação e do estilo de cultura pedagógica em questão. Os critérios resultantes poderão igualmente ser ponderados ou pode considerar-se que alguns factores mais importantes para a tarefa deverão pesar mais.

Os quatro exemplos seguintes apresentam maneiras de fazer o que foi dito. Os primeiros três exemplos são notas breves acerca do modo como as categorias são usadas como critérios para testes por abordagens de avaliação já existentes. Os quatro exemplos mostram o modo como os descritores nas escalas do QECR foram combinados e reformulados de modo a fornecer uma grelha de avaliação para um fim específico, num dado momento.

### **Exemplo 1**

*Cambridge Certificate in Advanced English (CAE)*, Documento 5, Critérios de Avaliação (1991).

<b>Critérios de teste</b>	<b>Escalas exemplificativas</b>	<b>Outras categorias</b>
Fluência	Fluência	
Correcção e âmbito	Âmbito geral Amplitude do vocabulário Correcção gramatical Domínio do vocabulário	
Pronúncia	Domínio da fonologia	
Resultado da tarefa	Coerência Adequação sociolinguística	Resultado da tarefa Necessidade de ajuda do interlocutor
Comunicação interactiva	Estratégias de tomada de palavra Estratégias de cooperação Desenvolvimento temático	Extensão e à-vontade na manutenção da contribuição

*Notas sobre outras categorias:* Nas escalas exemplificativas, os enunciados acerca do resultado da tarefa são agrupados consoante o tipo de actividade em questão, sob a designação de *Actividades Comunicativas*. A Extensão e o *à-vontade da contribuição* são incluídos nessas escalas sob *Fluência*. A tentativa de formular e escalar descritores sobre *Necessidade de Ajuda do Interlocutor*, de modo a incluí-los no conjunto de escalas exemplificativas, não teve sucesso.

### Exemplo 2

*International Certificate Conference (ICC): Certificate in English Business Purposes, Teste 2, Conversação sobre Negócios (1987).*

<b>Crítérios de teste</b>	<b>Escalas exemplificativas</b>	<b>Outras categorias</b>
<b>Escala 1</b> (sem nome)	Adequação sociolinguística Correcção gramatical Domínio do vocabulário	Resultado da tarefa
<b>Escala 2</b> (Uso de traços discursivos para iniciar e manter o fluxo da conversação)	Estratégias de tomada de palavra Estratégias de cooperação Adequação sociolinguística	

### Exemplo 3

*Eurocentres – Small Group Interaction Assessment (RADIO) (1987).*

<b>Crítérios de teste</b>	<b>Escalas exemplificativas</b>	<b>Outras categorias</b>
Âmbito	Âmbito geral Amplitude do vocabulário	
Correcção	Correcção gramatical Domínio do vocabulário Adequação sociolinguística	
Elocução	Fluência Domínio da fonologia	
Interacção	Estratégias de tomada de palavra Estratégias de cooperação	

### Exemplo 4

*Swiss National Research Council: Assessment of Video Performances.*

Contexto: Os descritores exemplificativos foram escalados num projecto de investigação na Suíça, como é explicado no Apêndice A. Quando o projecto de

investigação ficou concluído, os professores participantes foram convidados a apresentar os resultados numa conferência e a lançar a experiência na Suíça com o *Portfolio* Europeu das Línguas. Na conferência, dois dos temas de discussão foram: (a) a necessidade de relacionar a avaliação contínua e as listas de verificação de auto-avaliação com um QECR Geral; (b) os modos como os descritores escalados no projecto poderiam ser explorados em diferentes formas de avaliação. Como parte deste processo de discussão, foram classificados vídeos de alguns aprendentes incluídos neste inquérito segundo uma grelha de avaliação apresentada sob a forma de Quadro 3 do Capítulo 3. Apresenta uma selecção de descritores exemplificativos revistos e combinados.

<b>Crítérios de teste</b>	<b>Escalas exemplificativas</b>	<b>Outras categorias</b>
Âmbito	Âmbito geral Âmbito do vocabulário	
Correcção	Correcção gramatical Domínio do vocabulário	
Fluência	Fluência	
Interacção	Interacção global Tomada de palavras Cooperação	
Coerência	Coerência	

Sistemas diferentes, com aprendentes diferentes e em contextos diferentes, seleccionam e combinam características, de modos diferentes, para diferentes tipos de avaliação. De facto, a lista de doze categorias não só não é excessivamente longa como é, provavelmente, incapaz de incluir *todas* as variantes que as pessoas escolhem e necessitaria de ser aumentada para se tornar totalmente abrangente.

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

- *o modo pelo qual as categorias teóricas são simplificadas em abordagens operacionais no seu sistema;*
- *até que ponto os factores principais utilizados como critérios de avaliação no seu sistema, após a adaptação necessária para dar conta dos domínios específicos de utilização, podem ser situados no conjunto de categorias introduzido no Capítulo 5, e para o qual são fornecidas, no Apêndice, escalas de amostras mais desenvolvidas.*

