

# Diversidade Linguística na Escola Portuguesa

Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*  
(ILTEC)

## **Avaliação do nível de proficiência linguística dos alunos do Ensino Básico cuja língua materna não é o Português (PLNM)**

### ***Introdução***

Apresenta-se neste texto uma reflexão sobre a questão da **avaliação do nível de proficiência linguística** em Português dos alunos do Ensino Básico dos grupos linguísticos minoritários, independentemente do grupo a que pertencem, questão para a qual o sistema educativo nacional está ainda em busca de respostas satisfatórias.

Num primeiro momento procuro mostrar que existem razões profundas, de natureza pedagógica, que podem ser inferidas a partir dos **princípios e dos objectivos programáticos para o Ensino Básico**, e que tornam indispensável o diagnóstico individual da proficiência em língua portuguesa dos alunos PLNM que a escola acolhe. Trata-se, afinal, de saber se o aluno é detentor das competências mínimas essenciais à integração nas actividades do currículo escolar, e, caso as não tenha, de saber qual a especificidade da intervenção pedagógica necessária para apoiar o aluno no processo de desenvolvimento dessas mesmas competências.

Introduzo, em seguida, a abordagem do ***Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*** (QECR) às questões do ensino e da aprendizagem de língua não materna, aconselhada pelo Ministério da Educação como referência para o planeamento e realização da avaliação de proficiência em língua portuguesa dos alunos do Ensino Básico cuja língua materna não é o Português (PLNM). Procuro mostrar que, neste quadro teórico, o avaliador pode encontrar uma valiosa orientação para distinguir uma multiplicidade de **parâmetros segundo os quais descrever as competências comunicativas** em língua, evidenciadas no desempenho dos aprendentes em diferentes situações de uso, por sua vez também parametrizáveis. Mas, por outro lado, procuro também mostrar que o QECR, enquanto instrumento de referência teórica para a concepção de **instrumentos de avaliação de proficiência em língua não materna**, no contexto específico da escolarização em contexto de imersão, em especial nas idades mais precoces do Ensino Básico, deve ser complementado por outros quadros de referência na área das teorias de aquisição e de ensino de língua segunda. Por último apresenta-se uma lista de **objectivos** para a actividade de avaliação.

### ***Desfasamento da proficiência em língua portuguesa face aos requisitos mínimos para acesso ao currículo nacional***

A avaliação do nível de proficiência em língua portuguesa assume especial importância no acolhimento dos alunos cuja língua materna não é o Português (PLNM) que frequentam as

escolas do nosso sistema educativo, concebido para uma população discente monolíngue em língua portuguesa.

A organização curricular do Ensino Básico prevê que a consecução dos seus objectivos gerais na «dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais» que «constitui o suporte de um saber estruturado em domínios diversificados» implica a promoção de:

- «– o domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não verbais;
- a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita;
- o conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesas;
- o reconhecimento de que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal.» [1.º Ciclo Ensino Básico, *Organização Curricular e Programas*, p. 14]

Quer isto dizer que a língua portuguesa é considerada como o **instrumento básico** que o aluno deve possuir e saber usar para desenvolver o conjunto das aprendizagens propostas pela escola, incluindo o prosseguimento das aprendizagens dos seus usos e funções diversificados bem como as aprendizagens formais no domínio da língua.

Mas a organização curricular do Ensino Básico tem também como pressuposto que o aluno regular que ingressa no sistema efectuou já um vasto leque de aprendizagens de língua portuguesa, realizadas em contexto informal durante os seis anos de vida que em regra precedem o ingresso no 1.º ano do 1.º ciclo. Este aluno ideal é já um falante e ouvinte bastante competente, possui um léxico mais ou menos alargado e diversificado consoante a sua experiência sócio-cultural, é capaz de ajuizar sobre a **gramaticalidade** dos enunciados orais, faz uso dos **recursos pragmáticos** da língua, **adapta o discurso** às diferentes situações de comunicação, usa a língua para atingir **objectivos** variados, é sensível à **ambiguidade**, aos seus efeitos estéticos e lúdicos. Tem toda uma história de desenvolvimento da identidade e de relacionamento com o meio social fortemente enraizado no uso da língua portuguesa. Em suma, todo um repertório de aprendizagens que o aluno PLNM desenvolveu na sua língua materna mas não em língua portuguesa.

A organização curricular do Ensino Básico está, ainda, desajustada da realidade das crianças que ingressam no sistema educativo nacional sem terem o Português como língua materna. Esse desajustamento é inferível dos “Princípios orientadores” do programa de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico:

«Reconhece-se a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se,

como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social. Entende-se que o domínio da língua materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.» [ob. cit. p. 135]

A escolarização do aluno PLNM no sistema educativo nacional vigente pode passar, em última análise, pela anulação, no contexto escolar, da língua materna do aluno e pela consequente substituição pela língua portuguesa. As condições em que esta substituição se realiza são muito diversas, dependentes de um grande número de variáveis, ora ligadas ao aluno, às suas características psicológicas, afectivas, familiares, à sua realidade socioeconómica e cultural, ora ligadas ao contexto escolar. Uma vez mais fácil, outras menos, trata-se, no entanto, de uma substituição no mínimo turbulenta e com custos para o percurso de aprendizagem da criança a curto, médio ou longo prazo, consoante o modo como for gerida pelo aluno, pela escola e pela família. É neste contexto de desfasamento entre as competências em língua, pressupostas como base de acesso ao currículo do Ensino Básico, e as competências em língua dos alunos cuja língua materna não é o Português que se revela necessário efectuar o **diagnóstico das competências em língua portuguesa** destes alunos. Até porque as situações individuais podem variar entre o bilinguismo equilibrado, em que o falante domina quase igualmente a sua língua materna e a língua portuguesa, e o total monolinguismo na língua materna do aluno, passando pelos mais variados quadros de bilinguismo ou multilinguismo.

Para atender a esta nova realidade da população escolar portuguesa, o Ministério da Educação através do Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6.10.06, prevê que os alunos PLNM sejam submetidos a **avaliação diagnóstica de proficiência em Português ao ingressarem no sistema**, e que, por outro lado, a avaliação de proficiência em língua portuguesa destes alunos seja uma prática corrente do trabalho lectivo com estes alunos. Efectivamente, a atenção constante à evolução das aprendizagens do aluno PLNM em língua portuguesa é muito necessária, porque a aprendizagem de língua que decorre do contacto directo com os mais variados contextos de uso (contacto com as outras crianças, com as comunidade envolventes da família e da escola, exposição aos média, etc.), por vezes bem distantes do uso padrão consagrado pela escola, pode evoluir com extrema rapidez e de forma imprevisível. Trata-se de uma situação muito diferente das situações de aprendizagem de língua estrangeira fora do contexto sociolinguístico dessa língua, em que a aprendizagem é quase totalmente realizada na sala de aula, condicionada e conduzida pelo currículo e pelos modelos linguísticos proporcionados pela escola.

Por último, importa ainda referir que o profundo desfasamento entre as competências em língua portuguesa dos alunos nativos e as dos alunos PLNM, atrás comentado, torna desadequados,

para efeitos da avaliação de proficiência em língua destes últimos, os instrumentos de avaliação concebidos para os alunos nativos no âmbito da disciplina de língua portuguesa.

### ***O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: uma abordagem à aprendizagem de línguas orientada para a acção***

As orientações nacionais emitidas pelo Ministério da Educação ([www.dgidec.min-edu.pt/plnmaterna/lnm\\_doc.asp](http://www.dgidec.min-edu.pt/plnmaterna/lnm_doc.asp)) assumem o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) como quadro de referência para as questões do diagnóstico e da avaliação (Pascoal e Oliveira, s. d., p. 2).

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* apresenta-se como uma “abordagem [à aprendizagem de línguas] orientada para a acção, que considera, antes de tudo, o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.” (QECR, p. 29) A capacidade de acção do indivíduo em sociedade depende, assim, de competências gerais (para a acção) e, em particular, de um conjunto de *competências comunicativas em língua*. Os indivíduos usam as competências comunicativas em língua em diversos contextos (constelações de acontecimentos e de factores situacionais, tanto internos como externos ao indivíduo), tantos quantos os seus universos de acção, como o é, por exemplo, a escola, para realizarem actividades linguísticas que implicam processos de produção e/ou de recepção de textos orais e/ou escritos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos.

Importa notar que o QECR se auto-apresenta (QECR: p. 41) como uma abordagem descomprometida de qualquer teoria sobre a natureza da aquisição das línguas e a sua relação com a aprendizagem, bem como de qualquer abordagem específica para o ensino das línguas, em detrimento de outras abordagens. Define-se, em suma, como «aberto e ‘neutro’» (QECR: p. 42). Ora isto não significa que o QECR esteja isento de quaisquer compromissos teóricos. São evidentes (embora não explicitamente referidas) as ligações do QECR a teorias da linguagem e da comunicação no domínio da pragmática (vd. bibliografia de referência do QECR). Este postulado, a meu ver, prende-se com os objectivos de abrangência do QECR. Na verdade, ao pretender servir de referência genérica para todos os universos de aprendentes, em qualquer tipo de situação de aprendizagem, o QECR tem necessariamente de se basear numa abstracção da figura do aprendente e, por consequência, de tudo o que diga respeito às questões da aprendizagem ou da aquisição de língua. Este posicionamento parece algo contraditório, especialmente quando enquadrado numa perspectiva comunicacional, orientada para a acção, do uso das línguas, onde a tipologia de acções de comunicação em que os sujeitos participam surge como fundamental. A meu ver, decorre daqui um défice de alcance instrumental para o QECR

como instrumento de planificação de currículos e de construção de instrumentos de avaliação que contraria os usos previstos para o QEER [QEER: p. 25].

O grande potencial do QEER poderá consistir em:

- estabelecer um quadro geral de tipificação de usos da língua e das competências requeridas para esse uso;
- apresentar uma **proposta metodológica** para construção de **escalas para avaliação dos níveis de desempenho** das actividades linguísticas, de acordo com critérios baseados em resultados positivos e não na detecção do erro ou das insuficiências (QEER: p. 24).

## **Como avaliar níveis de proficiência em língua não materna**

### **A proficiência linguística**

No quadro de referência do QEER entende-se por proficiência linguística uma **competência geral, analisável em competências parciais**, que habilita os indivíduos a participar activamente por meio do uso da língua nas interacções sociais. Neste quadro teórico a língua não é concebível fora dos contextos de uso. Ou seja, as competências linguísticas estão intrinsecamente relacionadas com o uso, o seu nível de desenvolvimento é baixo ou elevado consoante a operacionalização dessas competências habilite ou não o sujeito a usar a língua nos contextos de interacção em que tem necessidade social de participar. Assim, a caracterização da proficiência linguística deve, neste enquadramento teórico, assentar numa **descrição dos usos da língua** por um lado e das **competências gerais e comunicativas em língua** que habilitam os falantes para usar a língua nos seus universos de acção, por outro.

Da assunção deste quadro teórico decorre que a avaliação do nível de proficiência se efectue tendo sempre por referência os horizontes de acção para os quais a actividade linguística concorre como instrumento fundamental. Transpondo este princípio para a temática da escolarização dos alunos PLNM, significa que a avaliação do nível de proficiência em língua portuguesa destes alunos deve ser efectuada por referência ao horizonte de acções em que estas crianças usam, ou se espera que usem, a língua portuguesa como instrumento de comunicação. Por exemplo, a avaliação de um aluno que ingressa no 1.º ano do 1.º ciclo deve realizar-se exclusivamente no plano da oralidade, através de situações de uso da língua que lhe são familiares ou que são próprias do nível de desenvolvimento cognitivo desta faixa etária: por exemplo apresentar-se a si próprio e à sua família, contar um acontecimento do seu passado recente, identificar entidades e eventos à medida que assiste a um programa de televisão (bonecos animados, programas educativos como a Rua Sésamo), seguir instruções orais para jogar um jogo ou cumprir uma tarefa motora, explicar as razões por que uma personagem de uma história (previamente escutada) fez alguma coisa, resolver problemas que impliquem cálculos simples de adição ou subtracção, explicar as diferenças entre objectos que partilham

um conjunto de características e não outras, etc. Obviamente, a avaliação destas crianças não deve ser efectuada com base em documentos escritos, não deve propor temas de conversa que não correspondam ao universo de saberes mais comuns nesta faixa etária, ou ainda não deve passar por testes cujos objectivos estejam para além das competências gerais próprias do nível de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos desta faixa etária, como por exemplo, a detecção dos objectivos implícitos em mensagens publicitárias.

Além disso, as escalas utilizadas na avaliação de crianças PLNM nestes níveis de escolarização têm de ter em conta os níveis médios que os falantes nativos apresentam para as diferentes competências na faixa etária em que o teste é aplicado. Não faz sentido, por exemplo, na avaliação de nível de proficiência em língua não materna, numa tarefa que implique a redacção de um texto narrativo, aplicar a mesma escala de critérios a alunos do 4.º ano do 1.º ciclo e a alunos do ensino secundário ou a adultos escolarizados. Pelo menos, quando o objectivo da avaliação seja o de situar o nível de proficiência em língua do aluno não nativo por comparação com o dos alunos nativos da mesma faixa etária e/ou do mesmo nível de escolaridade.

A proficiência em língua pode ser avaliada de forma global, subjectiva e impressionista ou de forma analítica, através de instrumentos de análise do objecto avaliado.

#### **A avaliação global, subjectiva e impressionista**

A avaliação global, subjectiva e impressionista toma a proficiência em língua do aluno como um todo não analisável e baseia-se na apreciação subjectiva do avaliador. Esta avaliação é geralmente pouco aconselhável por depender das impressões do sujeito avaliador, que, ao não se pautar por critérios conhecidos, não garante homogeneidade ao sistema de avaliação transversal ao universo de avaliandos. Não é necessariamente uma má avaliação, pode até ser a melhor em determinados contextos, principalmente se o avaliador for também o professor que vai acompanhar o aluno no seu percurso de aprendizagem, o que nem sempre ocorre no modelo de organização das escolas.

Este tipo de avaliação enferma das desvantagens dos processos demasiado fechados na relação docente-aluno, cuja avaliação externa é difícil de efectuar. No entanto, talvez seja esta a situação actualmente mais corrente nas nossas escolas, devido à ausência de regulação e de instrumentalização adequada para este domínio da actividade escolar. Com frequência é o professor de língua portuguesa ou o professor titular (no 1.º ciclo) quem, numa acção solitária, sem qualquer formação prévia no domínio de ensino de língua não materna, se vê a braços com o problema de avaliar o aluno PLNM que lhe surge no meio de uma turma de alunos de língua materna portuguesa e de, em paralelo com as actividades do programa nacional da disciplina de Língua Portuguesa, conduzir as aprendizagens deste aluno em Português como língua não materna. Em circunstâncias óptimas, de alunos com bons apoios familiares e cuja família consegue estabelecer uma boa relação de cooperação com a escola, em que o docente de língua

portuguesa é muito experiente e dotado de uma grande intuição pedagógica, em que o ambiente escolar é positivo e colaborativo, pode acontecer o sucesso. Mas quando nem todas estas circunstâncias positivas co-ocorrem, então estão abertas as portas para o insucesso da acção pedagógica.

### **A avaliação analítica**

A avaliação analítica consiste em avaliar separadamente diferentes aspectos do todo. A avaliação analítica da proficiência linguística pressupõe, por isso, **um conjunto de instrumentos que permitam avaliar separadamente diferentes categorias** que concorrem para a proficiência linguística do sujeito.

A avaliação analítica tem a vantagem da maior transparência processual, de melhor garantir e controlar a uniformidade da avaliação transversalmente ao sistema, de melhor orientar os profissionais responsáveis pela avaliação, de fornecer resultados com uma maior acuidade descritiva e que podem ser utilizados para posterior planificação das actividades didácticas.

Além disso, a avaliação parcial por categorias de competências é particularmente útil se as categorias em análise corresponderem a competências parciais com ritmos de desenvolvimento diferenciados. Este é o caso das várias aquisições em língua segunda, que, tal como as aquisições em língua materna, têm ritmos diferenciados de desenvolvimento, existindo, em certos casos, relações de **precedência**.

Do ponto de vista da actividade do ensino, a questão das precedências é especialmente relevante pois fornece indicações sobre a ordem sequencial das aprendizagens. Assim, quando a avaliação diagnóstica põe em evidência que determinada competência ainda não foi adquirida pelo sujeito, o professor fica a saber que será contraproducente insistir no ensino direccionado para o desenvolvimento das competências que a têm como prévia. É, por exemplo, o caso flagrante do ensino da escrita, que não pode fazer-se, de modo significativo para o aluno, sem que o aluno tenha desenvolvido competências mínimas na oralidade da língua.

### **Instrumentalização da avaliação analítica**

A avaliação analítica pressupõe a existência de **instrumentos de análise do objecto avaliado**, neste caso a proficiência linguística dos alunos cuja língua materna não é o Português.

A este nível o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* mostra-se útil como quadro de referência de parametrização e de categorização de:

– os usos da língua que os aprendentes fazem, ou devem ser capazes de fazer, com base na língua portuguesa (como, por exemplo, conversar com um amigo, explicar a razão por que chegou atrasado à aula, executar um exercício físico de acordo com as instruções orais do professor de educação física, fazer um relato por escrito de uma visita de estudo ao museu da



electricidade, construir um modelo de Lego de acordo com as instruções escritas, ouvir um bloco informativo radiodifundido e recuperar a informação fundamental, etc.) [QEER: cap. 4].

– as competências comunicativas em língua portuguesa essenciais para usar a língua na execução de tarefas em situações reais de comunicação [QEER: cap. 5].

### Os usos da língua

O capítulo 4 do QEER constitui um guia bastante completo dos parâmetros e categorias para a tipificação dos usos da língua e, para efeitos de concepção de testes de avaliação, para o desenho de tarefas que melhor se adequem às características particulares dos aprendentes (selecção de temas, determinação de objectivos de tarefas, de domínios de uso, tipos de actividades, de processos, etc.). Apresenta-se no anexo A o índice do capítulo 4 do QEER que constitui a lista de parâmetros de descrição dos usos de língua prevista no QEER.

Os parâmetros e categorias que permitem caracterizar o uso da língua, por outro lado, podem ser usados pelo avaliador como listas de verificação para registo do desempenho dos aprendentes na execução das tarefas ou para a elaboração de escalas de classificação. O capítulo 4 apresenta alguns exemplos de escalas para graduação de desempenhos em algumas actividades linguísticas. Veja-se a título de exemplo a seguinte escala (QEER, cap. 4, p. 105)

Quadro 1:

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

Esta escala posiciona o aluno num determinado nível (de A1 a C2) consoante o critério mais elevado da escala que ele tenha provado cumprir. Quando dizemos que um aluno atingiu o nível B2 da escala “Audição de Anúncios e de Instruções” isso significa que ele é capaz de fazer as coisas descritas no descritor B2 e em todos os que o antecedem (de A1 a B1) mas que já não se mostra capaz de fazer o que se descreve em C1 nem em C2. Note-se que todos os descritores se iniciam pela fórmula «É capaz de...».

Este tipo de escalas fornece, assim, informação sobre os objectivos comunicacionais que o falante consegue atingir mas nada diz sobre as competências comunicativas em língua que concorrem para o seu desempenho linguístico. Ou seja, através desta escala o professor fica a saber o que o aluno consegue fazer com a língua em que está a ser avaliado mas não tem informação sobre as competências linguísticas que o aluno precisa ainda de desenvolver para atingir um nível mais alto de proficiência em Português.

### **As competências comunicativas em língua**

As competências comunicativas em língua são, de acordo com este quadro teórico, o conjunto de conhecimentos e capacidades que habilitam o aluno para cumprir tarefas através da realização de actividades linguísticas nos diversos contextos de comunicação.

O *Quadro Europeu Comum para as Línguas* apresenta uma extensa lista de parâmetros e categorias para descrição das competências comunicativas em língua, que à partida subdivide em três grandes grupos de competências:

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

### **Competências linguísticas**

As competências linguísticas incluem as competências lexicais, fonológicas, sintácticas, semânticas, prosódicas e ortográficas.<sup>1</sup>, ou seja, o tipo de conhecimentos vulgarmente associados às questões da gramática e do léxico. A competência linguística opera essencialmente até ao nível de estruturação da frase e das unidades linguísticas que a constituem. Note-se, porém, que uma acção linguística no contexto comunicativo não se esgota no universo da organização da frase. Assim, podemos ter enunciados impecáveis do ponto de

---

<sup>1</sup> No que respeita ao quadro descritivo das competências linguísticas propriamente ditas, os autores do QECR afirmam que o mesmo se baseia, tanto quanto possível, nas descrições tradicionais da língua, e que não pretende, de modo nenhum, servir de norma para os utilizadores do QECR, os quais se devem sentir absolutamente livres para adoptar qualquer outro quadro teórico para descrição das competências linguísticas, desde que esse quadro teórico seja explicitamente apresentado [QECR, cap. 5, p. 157] (creio que esta ressalva vale para os restantes conjuntos de parâmetros e categorias do QECR).

vista gramatical, mas sem eficácia comunicacional, e podemos ter enunciados com incorrecções gramaticais mas, apesar disso, portadores de sentido e eficazes no contexto da comunicação. Imagine-se, por exemplo, o professor do 2.º ciclo que, no primeiro dia de aulas, apresenta aos seus alunos de dez anos a seguinte definição da área curricular *Estudo Acompanhado*:

«O Estudo Acompanhado é uma área curricular não disciplinar.»

Do ponto de vista gramatical a frase é perfeitamente correcta, mas do ponto de vista comunicacional, neste contexto, o enunciado é desprovido de eficácia, pois não tem em conta as capacidades de descodificação dos seus interlocutores.

Por outro lado, podemos ter enunciados agramaticais ou com incorrecções de superfície a nível da ortografia ou da pronúncia, mas que, apesar disso, conseguem ser eficazes do ponto de vista da comunicação, ou seja, conseguem ser portadores de sentido. Veja-se o seguinte diálogo produzido por um aluno do 4.º ano pertencente ao grupo de falantes do Mandarim inquiridos no âmbito deste projecto (o aluno escreveu o diálogo a partir da observação de uma banda desenhada que representava um pequeno episódio ocorrido entre um cão e um gato junto a um ninho com passarinhos):

«<O gato> – Olá amigo queres comer os pasalinos também?

«– Não malito gato.

«– Vês só esto.

«– Socoorro!!!»

[Hipótese de reescrita do texto de acordo com possíveis intenções do aluno: “O gato: – Olá amigo, também queres comer os passarinhos? / – Não, gato maldito. / – Então, olha! / – Socoorro!!!]

Apesar de todas as incorrecções a nível da ortografia e da morfologia, o aluno conseguiu construir um pequeno diálogo, constituído por falas extremamente verosímeis, pragmática e lexicalmente adequadas. Faz uso expressivo da pontuação (pontos de interrogação e exclamação) e tira partido de recursos da grafia para efeitos de expressividade prosódica.

As competências linguísticas têm sido o principal alvo da avaliação em língua segunda, sobretudo nos níveis mais elementares. Talvez por ser a este nível que se realizam os erros mais evidentes nos processos de produção. Estão aqui incluídas as questões do sotaque, a correcção sintáctica das frases, a ortografia, a adequação lexical, etc. Note-se, porém, que as primeiras aquisições em língua materna se caracterizam precisamente pela agramaticalidade dos enunciados. Ninguém se lembraria de corrigir a criança de dois anos que diz «mamã chão» para

pedir à mãe que a ponha no chão. Ora, na hipótese de que o processo de aquisição de língua não materna em contextos de imersão/submersão [vd. CD1: “Diversidade Linguística na Escola – uma problemática global”] seja muito semelhante ao processo de aquisição de língua materna, esta centralidade conferida à gramaticalidade dos enunciados pode evidenciar-se contraproducente e ineficaz. Esta é uma herança da tradição do ensino de língua estrangeira com base na gramática, que, com frequência, não tem sido descartada pelas abordagens comunicativas ao ensino da língua não materna.

É também sobre este universo de competências que incide a avaliação centrada na detecção dos erros de produção. Note-se como numa abordagem centrada na correcção gramatical, a produção do diálogo acima transcrito tenderia a ser subvalorizada, perdendo-se de vista as aquisições comunicativas evidenciadas na sua construção.

### **Competências sociolinguísticas**

As competências sociolinguísticas referem-se ao **conhecimento dos recursos de variação linguística** e às capacidades de uso desse conhecimento de acordo com as convenções sociais.

A variação sociolinguística identifica o locutor do ponto de vista da sua pertença a um determinado grupo social. Podemos por exemplo saber a origem geográfica da pessoa através da sua pronúncia, o seu nível sócio-cultural, através dos sinais de erudição presentes no seu discurso, ou a faixa etária ou o grupo profissional a que pertence através das gírias que utiliza.

Através da competência sociolinguística o falante pode afirmar ou esconder as suas relações de pertença a um determinado grupo social. Pode também assumir a variação inerente a um grupo social a que não pertence para conseguir a sua aceitação nesse grupo. Na verdade, a aprendizagem escolar da língua padrão tem esse mesmo objectivo: dar a conhecer ao indivíduo a variedade linguística socialmente convencionada como norma, para que este se possa apropriar dela e aceder ao grupo socialmente prestigiado pela cultura da escola.

Para os falantes não nativos esta competência de identificação dos significados sociais da variação linguística não é fácil. Normalmente o falante nativo tende a apossar-se da variedade da língua do grupo social com que estabelece relações de comunicação preferenciais. No entanto, muito raramente o falante está em contacto apenas com um só grupo (há os colegas de escola, os professores e materiais escolares, a comunidade do bairro, a comunidade étnica a que pertence, etc.). Mas como ainda não tem competência para detectar o que é variante, próprio de um grupo, ou o que é comum a todos os grupos, poderá ter tendência a apropriar-se de elementos avulsos de diferentes variedades grupais e usá-los de forma indiscriminada num registo final algo caótico. Os níveis elevados nesta competência tendem a ser tardios nos falantes não nativos.

A valorização deste nível de competências é, em geral, uma tendência recente no domínio do ensino de língua não materna. A fraca tradição de avaliação das competências sociolinguísticas

dos aprendentes foi, assim, um fenómeno bastante generalizado no ensino de línguas. O ensino do Português como língua não materna não é excepção a este estado de coisas, a que não é alheia alguma insuficiência na produção de recursos descritivos da variação sociolinguística nos usos contemporâneos da língua portuguesa.

As abordagens comunicativas, direccionadas para a vertente do uso das línguas, porém, têm, nos últimos anos, valorizado este tipo de competências, tal como se verifica pelo destaque que lhes é conferido no QECR. Dada a fraca tradição existente neste domínio para o ensino do Português, deverá ser uma das áreas a merecer especial atenção na vertente da formação dos docentes e avaliadores de Português como língua não materna.

### **Competências pragmáticas**

As competências pragmáticas dizem respeito à capacidade de **usar a língua para fazer coisas**, produzir efeitos sobre os outros participantes no contexto da comunicação.

As competências pragmáticas requerem do indivíduo um vasto conhecimento dos significados sociais e culturais não explícitos nas realizações linguísticas, dependem de uma longa e diversificada exposição aos contextos de uso da língua. São muito importantes no domínio da produção mas não menos importantes na recepção, pois grande parte da informação relevante para o estabelecimento das interacções sociais é veiculada através da operacionalização destes saberes. A competência pragmática (por exemplo, com base nos traços prosódicos, a entoação com o enunciado é proferido, ou em informação do contexto) permite-nos interpretar o seguinte enunciado: “Maria, se não te importas, passas-me a minha mala”, como um pedido delicado, como a ordem de alguém que já está muito aborrecido com a Maria, ou como uma simples asserção. A incapacidade de descodificar este tipo de informação representa, para um falante não nativo, uma fonte inesgotável de mal-entendidos, ora por não entender as intenções comunicativas dos seus interlocutores, ora por, inadvertidamente, transmitir mensagens cujo sentido não controla ou que nem sequer tem consciência de ter transmitido.

É através da competência pragmática que os sujeitos atribuem funções comunicativas aos textos que produzem, modelizando-os segundo as convenções que regulam a tipologia de géneros do discurso. Se a intenção do sujeito é contar uma história, deve pautar-se pelas convenções do género narrativo; se é escrever uma carta, deve pautar-se pelas convenções do género epistolar; se é fazer um discurso público, deve reger-se pelas convenções da oratória, etc. Todos os géneros de discurso obedecem a convenções que correspondem a formas culturalmente enraizadas de transmissão de intencionalidades comunicativas mais ou menos complexas.

As competências pragmáticas mais complexas de organização do discurso oral e escrito dependem em grande parte das aprendizagens escolares, não sendo, por essa razão, esperadas nos desempenhos das crianças que ainda não tenham alcançado os níveis mais avançados de escolaridade.

Tal como acontece para as competências sociolinguísticas, e pelas mesmas razões, o domínio das competências pragmáticas não foi tradicionalmente valorizado no ensino e na avaliação do Português como língua não materna. Mas também as competências pragmáticas têm sido alvo de especial interesse e atenção no âmbito das mais recentes abordagens ao ensino das línguas. É, pois, esta também uma área a merecer especial atenção na formação dos recursos humanos na área do ensino do Português como língua não materna, bem como nas áreas de produção de materiais didácticos e de instrumentos de avaliação.

### **Exemplos de instrumentos de classificação das competências comunicativas em língua**

Para efeitos da avaliação directa das competências comunicativas em língua (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas) o QECR apresenta, no capítulo 5, um conjunto de parâmetros e categorias a elas relativas. Esta bateria de parâmetros e de categorias constitui uma base para construção de escalas, grelhas ou listas de verificação que permitam ao avaliador classificar ou situar em níveis de desenvolvimento as várias competências comunicativas em língua evidenciadas nas actividades linguísticas realizadas pelos alunos, no âmbito da execução das tarefas propostas em contexto de avaliação.

Também neste capítulo o utilizador poderá encontrar um conjunto de escalas exemplificativas da utilização, no âmbito do QECR, dos parâmetros e categorias descritivos das competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, para a construção de escalas de atribuição de níveis de desenvolvimento de determinada competência. Nas escalas exemplificativas do QECR para avaliação das competências comunicativas em língua, os descritores de critérios apresentam-se sob formulações variadas e não sob a fórmula “É capaz de...” usada nas escalas para avaliação de desempenhos de tarefas.

Exemplo de escala para avaliação do domínio do vocabulário [QECR: cap. 5, p. 151]:

Quadro 2

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

É através do cruzamento da informação veiculada por escalas de avaliação de competências em língua, aqui exemplificadas, com a informação veiculada pelas escalas que avaliam os

desempenhos em diferentes contextos de uso, acima exemplificadas no quadro 2, que se pode chegar a uma avaliação global dos níveis de proficiência em língua dos aprendentes, conforme compreendida no âmbito do QEER.

### **Âmbito de incidência dos instrumentos de avaliação**

Do ponto de vista da aplicabilidade, os instrumentos de avaliação da proficiência em língua têm de limitar o seu âmbito de incidência a um conjunto reduzido de categorias de uso da língua (vd. cap. 4 do QEER) e de competências comunicativas em língua (vd. cap. 5 do QEER). Para cima de quatro ou cinco categorias o instrumento começa a produzir um excesso de informação difícil de gerir pelo avaliador.

É certo que, numa avaliação diagnóstica de proficiência em língua que se deseje abrangente, pode utilizar-se uma bateria de instrumentos diferenciados de modo a caracterizar diferentes vertentes dessa proficiência (por exemplo, fluência na oralidade, compreensão do oral em diversos modalidades de discurso; produção de relatórios de trabalho, correcção gramatical na produção escrita, capacidade de estabelecer interacções orais, etc.).

Para tal é preciso dispor de tempo e de recursos para a aplicação dos testes e proceder à análise de resultados. Não são raros os testes de proficiência em língua que ocupam várias sessões realizadas em dois ou mais dias. Mas até nestes casos, há que fazer opções quanto à incidência dos instrumentos de avaliação.

Deste modo, uma das questões fundamentais na concepção de instrumentos de avaliação é a da selecção das categorias de informação de maior pertinência para o universo de aprendentes em que o instrumento vai ser utilizado. A partir daqui, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, afirma-se claramente que esta selecção é directamente dependente das circunstâncias em que se efectua o ensino e/ou as aprendizagens de língua [QEER: p.265].

Isto remete-nos para a necessidade de caracterização da situação concreta de escolarização em contexto de imersão/submersão linguística dos alunos PLNM no Ensino Básico do sistema educativo nacional, a qual deve ser feita à luz de:

– uma teoria da aquisição de língua segunda (L2) que ofereça um quadro conceptual para a abordagem das questões relativas ao modo como se aprende uma segunda língua; ao modo como evolui o conhecimento de uma segunda língua; à natureza das relações entre a língua materna e a aquisição da L2; aos factores externos que condicionam a aquisição de uma segunda língua (características socioeconómicas do aprendente, estatuto socioeconómico atribuído à L2 e à língua materna, etc.); aos processos mentais envolvidos na aquisição de uma L2; às características individuais do aprendente que influenciam a aprendizagem de L2 (idade, sexo, motivações, atitudes, personalidade, estilos cognitivos, estratégias, etc.);

– uma teoria do ensino de língua segunda que ofereça um quadro conceptual para a identificação dos factores relevantes para o ensino de línguas e para a compreensão do modo como esses factores se relacionam entre si, que sustente o equacionar das questões básicas: o que ensinar, quando, como e porquê?

– uma teoria sociológica e política sobre as questões da educação linguística em contextos de bilinguismo/multilinguismo que ofereça um quadro conceptual para a abordagem do estabelecimento de relações de poder através dos usos socialmente estabelecidos para as diferentes línguas nas comunidades multilingues.

Enquadramentos teóricos, estes, que, conforme referi mais acima, ficam de fora do âmbito de referência do *Quadro Europeu Comum para as Línguas* [QECR: p. 41].

### **O *Portfolio Europeu de Línguas*: um instrumento de auto-avaliação**

No contexto da avaliação da proficiência linguística, o *Portfolio Europeu de Línguas* (PEL) é essencialmente um instrumento de auto-avaliação, que pode ser usado como complementar à hetero-avaliação efectuada pela escola, num quadro teórico que valoriza as representações que os indivíduos fazem de si mesmos. Os registos efectuados no *Portfolio Europeu de Línguas* pelo aluno oferecem ao docente informação sobre a história linguística do aluno conforme o aluno consegue contar. A consciência linguística do aluno no momento em que efectua o registo é o limite do alcance instrumental do *Portfolio Europeu de Línguas*. O preenchimento do *Portfolio Europeu de Línguas* é uma actividade didáctica que pode promover a consciência linguística e a capacidade de os indivíduos controlarem as suas aprendizagens. O *Portfolio* pode funcionar ainda como uma colectânea das produções do aluno no tempo, a partir da qual se pode observar a evolução da aprendizagem. Nesta perspectiva, ele é mais um elemento a informar a hetero-avaliação.

Os PEL são instrumentos analíticos que guiam a auto-avaliação do aprendente de acordo com grelhas exemplificadas no QECR [QECR: cap. 3, quadro 2], baseadas em descritores centrados nas *capacidades* comunicativas, que obedecem à fórmula “sou capaz de...”, a que correspondem as versões do examinador [QECR: cap. 3, quadro 3], centrados nas *competências* verificáveis no desempenho das actividades comunicativas, iniciados por “é capaz de...” Pode, portanto, considerar-se o *Portfolio Europeu de Línguas* como um auxiliar do diagnóstico da proficiência linguística do aluno.

### ***Objectivos da avaliação***

Por último, fica uma breve referência aos objectivos da avaliação da proficiência em Português dos alunos dos grupos linguísticos minoritários.

Avaliação diagnóstica inicial:



– dar a conhecer à escola o ponto de partida do aluno no que respeita à sua proficiência em Português, para, de acordo com essa informação, se planear o percurso escolar do aluno;

Avaliação contínua e avaliação formativa:

– informar a escola relativamente às aquisições que o aluno efectua quer em contexto de aprendizagem formal, quer em contexto informal,

– adequar, em cada momento, às necessidades do aluno as propostas de trabalho nos conteúdos de língua portuguesa;

– dar visibilidade, junto do aluno, aos seus progressos, para promover nele sentimentos de auto-estima e de autoconfiança, bem como atitudes positivas relativamente à aprendizagem da língua e às aprendizagens escolares em geral;

– dar visibilidade, junto dos docentes, aos progressos do aluno, para que os professores possam valorizar o seu trabalho e o do aluno.

– detectar os usos de língua de maior dificuldade para os alunos;

– detectar as competências comunicativas em língua ainda não desenvolvidas pelos alunos (responsáveis pela produção de erros);

– fornecer à escola e às entidades responsáveis pela avaliação do sistema educativo dados objectivos que permitam conhecer com maior rigor os percursos de aprendizagem em língua portuguesa deste grupo de alunos;

– comparar os níveis de proficiência em língua portuguesa destes alunos com os níveis médios dos alunos nativos da mesma faixa etária ou do mesmo nível de aprendizagem (avaliação referida à norma).

## **Bibliografia**

- Conselho da Europa (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Coordenação de edição da versão portuguesa: Ministério Da Educação/Gaeri, Edições ASA.  
([http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id\\_produto=661536](http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536))
- Ministério da Educação (1998) *1.º Ciclo Ensino Básico, Organização Curricular e Programas*, Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação, 4.ª edição, 2004.  
([http://www.dgidec.min-edu.pt/curriculo/Programas/programas\\_1ciclo.asp](http://www.dgidec.min-edu.pt/curriculo/Programas/programas_1ciclo.asp))
- Baker, Collin (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd (3th edition).
- Davies, Alan, (1990) *Principles of Language Testing*, Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, Rod (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Mendes, Mafalda e Fausto Caels (2005) “Diversidade Linguística na Escola – uma problemática global” in *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, Primeiros Resultados* (CD-ROM), Lisboa: ILTEC-DGIDC.  
([http://www.iltec.pt/divling/cd\\_pdfs/Diversidade\\_Linguistica\\_na\\_Escola.pdf](http://www.iltec.pt/divling/cd_pdfs/Diversidade_Linguistica_na_Escola.pdf))
- Pascoal, José e Teresa Oliveira (s. d.) *Português Língua não Materna no Currículo Nacional Orientações Nacionais: Diagnóstico de Competências em Língua Portuguesa da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas*, <http://www.dgidec.min-edu.pt/plnmaterna/DN7/PLNMAV.pdf>.
- Stern, Henry H. (1991) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

## **Endereços electrónicos relevantes:**

- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular / Português Língua Não Materna:  
[http://www.dgidec.min-edu.pt/plnmaterna/lnm\\_doc.asp](http://www.dgidec.min-edu.pt/plnmaterna/lnm_doc.asp)
- Conselho da Europa / Informação geral sobre Quadro Europeu Comum para as Línguas:  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp)
- Conselho da Europa / Informação geral sobre European Language Portfolio:  
[http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/Default.asp?L=E&M=/main\\_pages/welcome.html](http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/Default.asp?L=E&M=/main_pages/welcome.html)

## **Ficha Técnica**

- Mafalda Mendes

## **Anexo A**

Índice do capítulo 4 do QECR / lista de parâmetros do QECR para descrição dos usos da língua pelos aprendentes:

### 4. O uso da língua e o utilizador/aprendente

#### 4.1. O contexto do uso da língua

##### 4.1.1. Domínios

##### 4.1.2. Situações

##### 4.1.3. Condições e limitações

##### 4.1.4. O contexto mental do utilizador/aprendente

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

#### 4.2. Temas de comunicação

#### 4.3. Tarefas comunicativas e finalidades

Comunicação profissional

Identificação pessoal

##### 4.3.4. Usos lúdicos da língua

##### 4.3.5. Usos estéticos da língua

#### 4.4. Actividades e estratégias comunicativas em língua

##### 4.4.1. Actividades de produção e estratégias

oral

escrito

##### 4.4.2. Actividades de recepção e estratégias

##### 4.4.3. Actividades interactivas

###### 4.4.3.1. Interação oral

###### 4.4.3.2. Interação escrita

###### 4.4.3.5. Estratégias de interação

##### 4.4.4. Actividades de mediação e estratégias

###### 4.4.4.1. Mediação oral

###### 4.4.4.2. Mediação escrita

##### 4.4.5. Comunicação não verbal

###### 4.4.5.3. Aspectos paratextuais

(Fornece escalas exemplificativas para a avaliação de desempenho das várias actividades)

#### 4.5. Processos de comunicação linguística

##### 4.5.1. Planeamento

##### 4.5.2. Execução

###### 4.5.2.1. *Produção*

###### 4.5.2.2. *Recepção*

###### 4.5.2.3. Interação

##### 4.5.3. Controlo

#### 4.6. Textos

##### 4.6.1. Textos e suportes

##### 4.6.2. Os suportes incluem:

##### 4.6.3. Os tipos de textos incluem:

##### 4.6.4. Textos e actividades