

UNIVERSIDADE  
**CATÓLICA**  
DE PERNAMBUCO



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**JORGE FRANCISCO DA SILVA**

***HOW GOOD IS YOUR ENGLISH?***  
**UM ESTUDO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DO QUADRO COMUM EUROPEU**  
***(COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE)***

RECIFE  
MARÇO/2016

**JORGE FRANCISCO DA SILVA**

***HOW GOOD IS YOUR ENGLISH?***  
**UM ESTUDO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DO QUADRO COMUM EUROPEU**  
***(COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE)***

Dissertação de Mestrado apresentada  
para obtenção do título de Mestre em  
Ciências da Linguagem do Programa de Pós-graduação  
da Universidade Católica de Pernambuco  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Fátima Vilar de Melo

RECIFE  
MARÇO/2016

JORGE FRANCISCO DA SILVA

*HOW GOOD IS YOUR ENGLISH?*  
UM ESTUDO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DO QUADRO COMUM EUROPEU  
(*COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE*)

Dissertação de Mestrado apresentada  
para obtenção do título de Mestre em  
Ciências da Linguagem do Programa de Pós-graduação  
da Universidade Católica de Pernambuco  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Vilar de Melo

APROVADO: 17 de Março de 2016.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ildney de Fátima Sousa Cavalcanti  
(Titular Externa)  
(Universidade Federal de Alagoas)

---

Prof. Dr. Karl Heinz Efken  
(Titular Interno)  
(Universidade Católica de Pernambuco)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Vilar de Melo  
(Orientadora e Presidente da Banca)  
(Universidade Católica de Pernambuco)

RECIFE  
MARÇO/2016

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família pelo apoio sempre presente.  
Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da  
Universidade Católica de Pernambuco pela atenção e inspiração.  
Aos titulares externo e interno pelo interesse e contribuições.  
E a minha orientadora pela paciência e dedicação.

## Resumo

O objeto de investigação desta dissertação é o Quadro Comum Europeu (*Common European Framework of Reference*) e seus níveis de proficiência em línguas estrangeiras. O Quadro ou CEFR começou a ser desenvolvido pelos quase 50 países-membros do Conselho Europeu em 1991. As matrizes de referência do CEFR tornaram-se um marco internacional e oferecem atualmente orientações para a formulação de políticas linguísticas para o ensino, aprendizagem e avaliação em cerca de 30 línguas europeias, incluindo o inglês. Apesar de o CEFR também ser usado no Brasil em cursos preparatórios para testes internacionais e em vários tipos de processos seletivos, pouco se sabe sobre ele e a literatura sobre o assunto em português ainda é escassa. O objetivo geral deste estudo é investigar quais teorias de linguagem foram usadas na elaboração do CEFR. O objetivo específico é analisar as concepções de língua/linguagem, ensino e aprendizagem, sujeito e avaliação do CEFR para entender como os seus níveis de proficiência foram determinados. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, foram reunidas e organizadas diversas publicações do Conselho Europeu, de suas instituições parceiras e de pesquisadores independentes, para investigar as questões propostas nesta dissertação. Ao final, foi possível estabelecer a evolução histórica das bases teóricas do CEFR, com origem na *Virada Linguística*, passando pela Escola da Filosofia da Linguagem e pelas disciplinas da Sociolinguística e da Pragmática. As diferentes concepções, com destaque para a concepção de língua/linguagem no CEFR, também foram devidamente analisadas. Finalmente, foi possível compreender com mais profundidade como os referidos níveis de proficiência foram determinados.

**Palavras-chave:** CEFR. Marco Internacional. Níveis de Proficiência. Avaliação.

## Abstract

The object of research of this thesis is the Common European Framework (CEFR) and its levels of proficiency in foreign languages. The development of the CEFR by nearly 50 member countries of the European Council started in 1991. The CEFR reference scales have become an international landmark and currently provide guidelines for the formulation of language policies for teaching, learning and assessment in about 30 European languages, including English. Although the CEFR is also used in Brazil in preparatory programs and in different types of selection processes, little is known about it and the literature on the subject in Portuguese is still scarce. The general aim of this study is to investigate which language theories were used in preparing the CEFR. Our specific aim is to analyze the concepts of language, teaching, learning, self and assessment in the CEFR to understand how its proficiency levels were determined. By means of a bibliographical research, several publications of the European Council, partner institutions and independent researchers were gathered and organized to investigate the questions proposed in this research. In the end, it was possible to establish the historical evolution of the theoretical basis of the CEFR, its origins in the *Linguistic Turn*, with later developments from the School of Philosophy of Language and the disciplines of Sociolinguistics and Pragmatics. The different concepts, especially the concept of language in the CEFR, were also duly considered. Finally, it was possible to understand more clearly how the said proficiency levels were determined.

**Keywords:** CEFR. International milestone. Proficiency levels. Assessment.

<b>SUMÁRIO</b>	
INTRODUÇÃO.....	07
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONTEXTOS DE APLICAÇÃO DO QUADRO COMUM EUROPEU (CEFR).....	14
1.1 Ensino da Língua Inglesa no Brasil.....	14
1.1.1 Ensino de Línguas Estrangeiras na Rede Federal.....	16
1.1.2 Ensino de Línguas Estrangeiras nas Redes Estaduais.....	17
1.1.3 Ensino de Línguas Estrangeiras nas Redes Municipais.....	19
1.2 Avaliações Internacionais no Brasil.....	20
1.3 Cambridge English Assessment.....	23
1.4 Teste Oral do Cambridge English: First (FCE).....	24
2. DESCRIÇÃO DO QUADRO COMUM EUROPEU (CEFR).....	28
2.1 Desenvolvimento do CEFR.....	28
2.2 Contexto Político e Econômico do CEFR.....	29
2.3 Políticas Linguísticas do Conselho Europeu.....	31
2.4 Coordenação das Políticas Linguísticas do Conselho Europeu.....	34
2.5 Plurilinguismo do CEFR.....	36
2.6 Níveis de Proficiência do CEFR.....	40
2.7 Breve Histórico do CEFR.....	44
2.8 Linguagem no CEFR.....	45
2.8.1 Contextos de Linguagem .....	46
2.8.2 Temas de Comunicação.....	51
2.8.3 Funções Comunicativas.....	52
2.8.4 Atividades Comunicativas.....	54
2.8.5 Processos Comunicativos de Linguagem.....	56
2.8.6 Textos de Linguagem.....	60
2.9 Competências Linguísticas.....	64
2.9.1 Competências Gerais.....	65
2.9.2 Competências Comunicativas.....	67
2.10 Avaliação no CEFR.....	69
3. RESULTADOS.....	75
3.1 Bases Teóricas do CEFR.....	75
3.1.1 A Linguística Funcional de Firth e Halliday.....	77
3.1.2 A Sociolinguística de Hymes, Gumperz e Labov.....	80
3.1.3 A Escola de Filosofia da Linguagem.....	84
3.1.4 Austin, Searle e a Virada linguística.....	86
3.1.5 Gilbert Ryle e a Virada Linguística.....	88
3.1.6 Wittgenstein e a Virada Linguística.....	89
3.2 Concepções de Língua/Linguagem, Ensino e Aprendizagem, Sujeito e Avaliação do CEFR.....	91
3.2.1 Concepção de Língua/Linguagem do CEFR.....	92
3.2.2 Concepção de Ensino do CEFR.....	95
3.2.3 Concepção de Aprendizagem do CEFR.....	96
3.2.4 Concepção de Sujeito do CEFR.....	96
3.2.5 Concepção de Avaliação do CEFR.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXOS.....	110

“*Monolingualism is curable.*”  
“*Einsprachigkeit ist heilbar.*”  
“*Le monolinguisme est curable*”.<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa desta dissertação são os níveis de proficiência do Quadro Comum Europeu (*Common European Framework of Reference for Languages* ou CEFR), que tornaram-se uma referência internacional para o ensino, aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras. Esses níveis de proficiência são largamente usados em materiais didáticos, paradidáticos e de apoio. Os níveis também aparecem com frequência cada vez maior em processos seletivos nos setores público e privado.

O CEFR pode ser inserido em uma área de pesquisa conhecida como Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition*). É dentro dessa área que reuni, organizei, analisei e interpretei informações para entender como os referidos níveis de proficiência foram definidos.

Para compreender a gradação dos níveis de proficiência e como o CEFR pode ser avaliado criticamente em nosso contexto, formulei a seguinte pergunta de pesquisa:

Quais são as bases teóricas e as concepções de língua/linguagem<sup>2</sup>, ensino e aprendizagem, sujeito e avaliação apresentadas no CEFR?

Portanto, meu objetivo geral é investigar as bases teóricas do CEFR e o meu objetivo específico é determinar as concepções de língua/linguagem, ensino e aprendizagem, sujeito e avaliação usadas na elaboração dos níveis de proficiência do CEFR.

---

<sup>1</sup> “*O monolinguismo pode ser curado.*” Aforismo atribuído a Todisco. ARQUINT, R. In: *From theory to practice: The European Charter for Regional or Minority Languages*, Strasbourg 2002, p.35)

<sup>2</sup> ‘*Language*’ em inglês abriga semanticamente os termos ‘língua’ e ‘linguagem’ em português. Optei por usar uma combinação de ambos.

O Quadro Comum Europeu (CEFR), começou a ser elaborado pelo Conselho Europeu em 1991 para promover o ensino e a aprendizagem das diferentes línguas europeias e desenvolver a capacidade de comunicação entre pessoas de diferentes países e culturas (MARTYNIUK, 2006).

O CEFR é composto por seis níveis de proficiência:

C2
C1
B2
B1
A2
A1

Esses níveis descrevem a capacidade de comunicação do indivíduo, de iniciante até avançado, e podem ser usados (TRIM *et al.*, 2001):

- a. No levantamento do que os/as alunos/as<sup>3</sup> podem fazer e, assim, definir o seu nível;
- b. como base para o desenvolvimento de tarefas de teste de diagnóstico, currículos e desenvolvimento de materiais;
- c. como auditoria para a formação linguística nas empresas;
- d. como meio de comparar os objetivos e materiais em línguas diferentes, mas existentes no mesmo contexto.

O CEFR surge dentro de um contexto político de integração e valorização das línguas europeias à luz das diversidades linguística e cultural. Segundo Bailly (2001), o CEFR não pretende promover qualquer sistema ou abordagem única para o ensino de línguas e formação docente, mas oferecer princípios gerais formadores de uma política linguística suficientemente abrangente para ajudar alunos/as, professores/as e demais profissionais a compreenderem as informações necessárias para orientar esforços e tomar decisões relacionadas ao ensino, aprendizagem e avaliação da língua estrangeira.

---

<sup>3</sup> O uso do marcador de gênero revela a minha posição quanto à questão do gendramento. Entretanto, esclareço que esse foi observado dentro de certos limites porque o seu uso com a terminologia mais técnica das ciências da linguagem, e no plural, não soa correto aos meus ouvidos.

Ainda segundo Bailly (2001), os objetivos do CEFR são:

- aumentar a mobilidade pessoal;
- aumentar a eficácia da cooperação internacional;
- aumentar o respeito pela identidade e diversidade cultural;
- melhorar o acesso à informação;
- intensificar a interação pessoal;
- melhorar as relações de trabalho;
- alcançar uma compreensão mútua mais profunda.

A presente pesquisa foi iniciada para responder perguntas que surgiram em virtude de minha atuação como professor de inglês na rede pública e privada<sup>4</sup>, examinador oral de Cambridge e pesquisador na área das ciências da linguagem.

Conforme o *British Council* (2015), não existe uma cultura de exames ou testes nacionais de inglês no Brasil. Fora talvez o breve componente com algumas questões sobre língua inglesa do Vestibular, a idéia de aferição dos níveis de língua inglesa no país é inexistente.

Como não existem normas ou níveis de inglês no âmbito nacional no currículo é difícil categorizar claramente os níveis de proficiência em língua estrangeira. No entanto, é possível determinar os níveis de amostras específicas da população brasileira através de exames e padrões internacionais.

Em busca de respostas para os nossos próprios questionamentos, além daqueles feitos por pais e mães, alunos/as e colegas, procuro fazer uma constante revisão da literatura sobre o tema. Entretanto, há uma escassez de pesquisa sobre o CEFR, especialmente em nosso país.

Em português brasileiro, encontrei apenas quatro artigos e um site informativo sobre o CEFR. Enquanto os artigos tratam de preocupações específicas como: políticas linguísticas (PRAXEDES, 2008), leitura (FERNANDEZ; KANASHIRO, 2006), tradução (BUHUNOVSKY, 2009) e

---

<sup>4</sup> Em Londres, trabalhei como professor de inglês na *Brent Adult Education*. No Brasil, lecionei nas Culturas Inglesas (São Paulo e Maceió), na rede municipal de Maceió/AL e na Casa de Cultura Britânica (Faculdade de Letras e Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Alagoas). Trabalhei também na Universidade Estadual de Alagoas e, atualmente, sou professor do Instituto Federal de Pernambuco (Campus Barreiros).

evolução do CEFR (VILAÇA, 2006), o *site* traz informações gerais sobre o CEFR<sup>5</sup>. Não encontrei informações sobre a(s) base teórica(s) do CEFR ou sobre como os níveis de proficiência foram determinados.

Essa falta de pesquisas e de uma política linguística integrada para ensino, aprendizagem e avaliação em língua estrangeira, conforme padrões internacionalmente reconhecidos, compromete os esforços para promover uma maior internacionalização do país. Devido aos baixos índices educacionais e, especialmente, à falta de fluência nas línguas estrangeiras, investidores internacionais optam por países com indicadores superiores aos do Brasil, como os do Chile e da Argentina.

A pesquisa *'Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil'* (INSTITUTO DE PESQUISA DATA POPULAR, 2014) alerta para a distância que existe entre as propostas da LDB e dos PCNs e as realidades do ensino de línguas estrangeiras na educação básica brasileira. Especialistas, docentes e governo reconhecem as deficiências no ensino de inglês nas redes pública e privada. Segundo essa pesquisa, as principais causas são problemas comuns na educação básica:

- ausência de uma estrutura adequada ao ensino da língua;
- turmas com número elevado de alunos;
- carga horária insuficiente;
- dificuldades para encontrar professores com formação adequada;
- ensino do inglês resumido a uma gramática básica, à leitura de textos curtos e à prática de resolução de testes de múltipla escolha voltados para o vestibular.

A pesquisa ressalta que representantes do governo mostram-se preocupados com a falta de preparo adequado dos professores/as de idiomas atuando na educação básica. Segundo essas autoridades, o bacharelado em Letras seguido de licenciatura não prepara os docentes para a realidade da sala de aula e para efetivamente ensinar o idioma.

Por conta das deficiências no ensino básico de inglês, há carência de profissionais que saibam se comunicar no idioma, o que limita a possibilidade de contato com profissionais, clientes e fornecedores estrangeiros, restringe as

---

<sup>5</sup> Endereço eletrônico na seção Referências desta dissertação, p. 105.

oportunidades de negócios internacionais e acaba por comprometer a economia do país.

Uma segunda pesquisa, *'English in Brazil. Políticas, Percepções e Influências'* (BRITISH COUNCIL, 2015), destaca os problemas ocorridos com o programa *'Ciência sem Fronteiras'*. Esse programa de mobilidade criado pelo governo brasileiro para promover o estudo das ciências através de uma maior internacionalização foi prejudicado pela falta de preparo dos/as alunos/as brasileiros em relação às línguas estrangeiras.

Quanto à metodologia, reuni, organizei e iniciei uma pesquisa bibliográfica em um *corpus*<sup>6</sup> formado a partir dos vários documentos publicados pelos órgãos do Conselho Europeu (a Divisão de Políticas Linguísticas e o Centro Europeu de Línguas Modernas) e seus parceiros (a Universidade de Cambridge e a *Association of Language Testers of Europe*), acrescido da literatura relevante sobre Aquisição de Segunda Língua para fazer uma análise e responder os questionamentos levantados nesta pesquisa.

A seção de Referências desta dissertação contém 52 itens entre documentos, guias, artigos, livros publicados em forma impressa ou eletronicamente, além de *sites* informativos. Dessas publicações, 18 tratam especificamente do CEFR e o seu documento principal é o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (TRIM et al., 2001). Publicado em 39 idiomas, esse guia é o resultado de mais de vinte anos de pesquisa sobre o ensino, aprendizagem e avaliação em línguas estrangeiras. As demais obras citadas nesta dissertação foram usadas para fazer descrições, desenvolver análises e relatar reflexões e discussões sobre as proposições apresentadas nesse documento primordial.

O primeiro capítulo, **CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONTEXTOS DE APLICAÇÃO DO QUADRO COMUM EUROPEU (CEFR)**, delimita o campo de ação do CEFR através da apresentação das suas aplicações e prossegue com uma breve análise do ensino da língua inglesa e das avaliações internacionais de inglês no Brasil. O capítulo traz ainda informações sobre os mais importantes exames, seus formatos e seus organizadores. Finalmente, o teste

---

<sup>6</sup> Esse *corpus* é basicamente constituído por guias, obras, artigos, etc em língua inglesa. A tradução desses documentos é minha, exceto nos casos indicados de outra forma na seção Referências desta dissertação, p. 105.

oral do *Cambridge English: First (FCE)* é descrito para apresentar uma aplicação prática dos níveis de proficiência do CEFR. O objetivo dessa descrição de 'cenários e bastidores' é esclarecer a importância do CEFR no planejamento, ensino e avaliação do inglês.

O segundo capítulo, **DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DO QUADRO COMUM EUROPEU (CEFR)**, é o mais longo e sua importância é central para esta pesquisa porque apresenta análises detalhadas do CEFR. Esse capítulo descreve o desenvolvimento e o contexto político e econômico do CEFR. As políticas linguísticas do Conselho Europeu e sua coordenação também são analisadas, com destaque especial para um dos princípios norteadores do CEFR - o conceito de **plurilinguismo**. A seguir, o capítulo faz uma apresentação pormenorizada dos níveis de proficiência, incluindo quadros ilustrativos. Segue um breve registro da evolução histórico-linguística do CEFR e, finalmente, suas concepções de língua/linguagem são descritas.

O terceiro capítulo, **RESULTADOS**, trata diretamente dos objetivos desta pesquisa e divide-se em duas partes: **Bases Teóricas do Quadro Comum Europeu (CEFR)** e **Concepções de Língua/Linguagem, Ensino e Aprendizagem, Sujeito e Avaliação do CEFR**.

O uso frequente dos termos *communication* e *communicative* nos documentos do CEFR revela a função central que o movimento conhecido como **Abordagem Comunicativa** (FILHO, 2001) exerceu no desenvolvimento do CEFR. O objetivo geral da pesquisa é tratado na primeira parte do capítulo através de uma descrição das origens e influências desse movimento a partir de contribuições de disciplinas como a **Linguística Funcional** (Firth e Halliday), a **Sociolinguística** (Hymes, Gumperz e Labov) e de escolas como a **Filosofia da Linguagem** (Moore, Austin, Searle, Ryle e Wittgenstein).

Na segunda parte do capítulo, procurei organizar, analisar e discutir as informações coletadas no *corpus* desta pesquisa para dar conta do objetivo específico da dissertação, ou seja, determinar suas concepções de língua/linguagem, ensino e aprendizagem, sujeito e avaliação para compreender como os referidos níveis de proficiência foram definidos.

Finalmente, em **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, encerro com um breve resumo das minhas impressões sobre a natureza, forma e finalidade do CEFR e minhas conclusões sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

Espero poder contribuir com os esclarecimentos necessários para que docentes, discentes, coordenadores/as, examinadores/as e especialistas em educação possam compreender melhor a relevância do CEFR. Entretanto, este trabalho foi escrito especialmente para aqueles/as candidatos/as que se veem confrontados, em processos seletivos públicos e privados, por exigências de atingir determinados níveis de proficiência do CEFR, ou seus equivalentes, sem informações básicas para poder tomar decisões, orientar a sua preparação com a finalidade de conquistar resultados positivos nas áreas pessoal, profissional ou acadêmica e uma certificação internacionalmente reconhecida.

## 1. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONTEXTOS DE APLICAÇÃO DO QUADRO COMUM EUROPEU (CEFR)

O Brasil passa por um crescente processo de internacionalização e, nas lúcidas palavras de um representante do governo brasileiro, “Sem inglês, não existe internacionalização” (*BRITISH COUNCIL*, 2015)<sup>7</sup>.

O objetivo deste capítulo é apresentar e analisar as aplicações dos níveis de proficiência do Quadro Comum Europeu ou CEFR dentro dos contextos de ensino, aprendizagem e, principalmente, avaliação nas redes pública e privada em nosso país.

Uma vez que os exames internacionais são uma das portas de entrada para a nossa internacionalização, apresento uma breve descrição dos diferentes tipos de teste e um perfil dos seus candidatos e organizadores.

### 1.1 Ensino da Língua Inglesa no Brasil

Segundo o estudo *Education Intelligence, English in Brazil. An Examination of policy, perceptions and influencing factors*. (*BRITISH COUNCIL*, 2015) estima-se que cerca de 43 milhões de brasileiros (21,28% da população) estão estudando inglês, de alguma forma, incluindo a educação formal, pública e privada, a educação básica e superior, bem como as escolas privadas e a modalidade EAD.

Outras estimativas do mesmo estudo sugerem que há cerca de 2,5 milhões de brasileiros estudando inglês em escolas particulares de forma presencial ou semi-presencial e que cerca de 14,5 milhões estão interessados em aprender inglês através da modalidade EAD, como no *Idiomas Sem Fronteiras*.

O ensino de inglês no setor público nos remete à questão linguística em nosso país e aos resultados das atuais políticas oficiais para o ensino de línguas estrangeiras.

A pesquisa do *British Council* (2015) destaca a posição única do Brasil, o país mais populoso da América Latina e fortemente comprometido com a língua portuguesa como definidora da identidade brasileira.

---

<sup>7</sup> Entretanto, devo acrescentar que o processo de internacionalização do Brasil deveria levar em consideração outras línguas estrangeiras além do inglês.

O país tem sido moldado por séculos de imigração, desde as primeiras levadas de imigrantes portugueses e escravos africanos. A eles somaram-se as sucessivas ondas de imigrantes de outras nações europeias, mais os imigrantes africanos, árabes, japoneses, coreanos, chineses, paraguaios e bolivianos.

Apesar dessa diversidade de raças e etnias, a imposta soberania linguística da língua portuguesa restringiu a competitividade do país no mercado global, especialmente nos setores onde o inglês é comumente utilizado.

Hoje, a prioridade para as autoridades educacionais no país continua sendo o aumento dos índices de aprovação em português e matemática, o que sugere que o Brasil ainda está longe de definir e executar uma política nacional voltada exclusivamente para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

A pesquisa do *British Council* (2015) revela a relativa importância das Línguas Estrangeiras Modernas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, não anteriormente reconhecidas. Muitas vezes vistas como um elemento não essencial do currículo, na LDB as línguas estrangeiras têm o mesmo *status* que qualquer outra disciplina no currículo do ponto de vista do desenvolvimento individual dos/as alunos/as.

As línguas estrangeiras são descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais como parte da riqueza de um conhecimento que é essencial para permitir ao alunado a aproximação com culturas diferentes e permitir a sua inclusão de pleno direito em um mundo globalizado. De acordo com a legislação brasileira, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira é obrigatório na educação básica.

Infelizmente, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas baseia-se em geral no estudo de fórmulas gramaticais, memorização de regras e nas práticas escritas - o que está longe de trazer para a sala de aula a dimensão real dos usos da língua.

A pesquisa do *British Council* (2015) ressalta que a LDB sugere a inclusão de uma língua estrangeira, não necessariamente o inglês. A autonomia das escolas e universidades para implementar propostas pedagógicas, gerenciar pessoal, materiais e recursos financeiros dentro da

Base Nacional Comum criou um ambiente no Brasil em que muitos alunos de escolas públicas têm pouco ou nenhum conhecimento de inglês.

O grau de exposição ao inglês em escolas públicas varia consideravelmente devido à diversificada geografia do Brasil, especialmente em comunidades rurais onde o português é falado ao lado de línguas indígenas e é, em grande parte, dependente de recursos federais, estaduais ou municipais.

### **1.1.1 Ensino de Línguas Estrangeiras na Rede Federal**

A pesquisa do *British Council* (2015) relata que o envolvimento federal com formação em línguas estrangeiras é mínimo. No entanto, o lançamento do programa *Ciências sem Fronteiras* em julho de 2011 atraiu a atenção da mídia mundial para o foco no desenvolvimento e na capacidade de investigação do país.

O programa *Ciências sem Fronteiras* foi criado para enfrentar grandes desafios: atender à crescente necessidade da capacidade de investigação de alto nível no país, promover uma melhor interação entre o meio acadêmico e a indústria, fortalecer a colaboração internacional e aumentar a taxa de pedidos de patentes.

O principal objetivo do programa em si era promover a consolidação e expansão da ciência, tecnologia e inovação no país por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional, através da colocação de 101 mil estudantes e pesquisadores brasileiros qualificados em universidades de alto nível até 2014.

Logo após o lançamento do programa, o governo federal teve que fazer ajustes para lidar com a realidade dos níveis de fluência dos alunos brasileiros e a estranha demanda de mais de 30.000 pedidos por cursos em Portugal.

O professor Paulo Speller, secretário de Ensino Superior do Brasil comentou em uma entrevista (UNICAMP, 2014) que essa enorme procura por universidades portuguesas revelou as falhas do ensino público de línguas estrangeiras no Brasil e obrigou o governo a criar um outro programa chamado *Inglês sem Fronteiras* para melhorar o nível de proficiência dos candidatos. Esse programa funciona hoje em 68 universidades e institutos federais.

A pesquisa do *British Council* (2015) salienta que a comunidade acadêmica brasileira tinha consciência da falta de proficiência dos alunos

brasileiros, mas isso não foi levado em conta quando o programa foi lançado pela primeira vez.

O *Inglês sem Fronteiras* oferece hoje, através de educação à distância, instrução do idioma Inglês antes dos/as alunos/as irem para o exterior ou, em alguns casos previstos, a instrução é oferecida pela instituição parceira no país de destino antes do início dos estudos.

Informo, a proposito, que os IFs, embora integrem a rede Federal e ofereçam cursos em nível tecnológico e superior, também oferecem ensino médio técnico, nos moldes da rede estadual, mas com financiamento federal. Mas todas as modalidades incluem disciplinas de línguas estrangeiras.

### 1.1.2 Ensino de Línguas Estrangeiras nas Redes Estaduais

O gráfico abaixo (*British Council, 2015*) representa a proporção de entrevistados que estão aprendendo ou aprenderam inglês nas redes de seus estados de origem. Os estados que tiveram os maiores percentuais foram Roraima, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Distrito Federal e Tocantins. Aqueles que tiveram os os números mais baixos foram Rondônia, Alagoas, Maranhão, Goiás e Mato Grosso.

ESTADO	APRENDERAM INGLÊS EM SEUS ESTADOS DE ORIGEM
ACRE	50%
ALAGOAS	33%
AMAPÁ	33%
AMAZONAS	40%
BAHIA	43%
CEARÁ	62%
DISTRITO FEDERAL	61%
ESPIRITO SANTO	66%
GOIÁS	58%
MARANHÃO	38%
MATO GROSSO	33%
MATO GROSSO DO SUL	38%
MINAS GERAIS	46%
PARÁ	50%
PARAÍBA	48%
PARANÁ	80%
PERNAMBUCO	53%
PIAUI	50%
RIO DE JANEIRO	52%
RIO GRANDE DO NORTE	72%
RIO GRANDE DO SUL	52%
RONDÔNIA	20%
RORAIMA	100%
SANTA CATARINA	47%
SÃO PAULO	49%
SERGIPE	47%
TOCANTINS	60%

(Fonte: BRITISH COUNCIL. *English in Brazil. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Education. Intelligence. May 2015. p.27)

A pesquisa do *British Council* (2015) esclarece ainda que cada rede estadual é responsável pelo ensino local de línguas estrangeiras, mas o

levantamento de informações sobre os diferentes programas de ensino é difícil devido à ‘impenetrabilidade dos sistemas brasileiros’. No entanto, pode-se olhar para São Paulo para entender algumas iniciativas em curso para melhorar o desempenho em línguas estrangeiras no estado.

No Estado de São Paulo há mais de 5.500 escolas, 4,3 milhões de alunos e mais de 230.000 professores/as. Em 2013, foram lançados uma série de projetos-piloto para o ensino de inglês e outras línguas estrangeiras.

O projeto *Early Bird* foi criado para desenvolver a compreensão e a fala dos/as alunos/as dos três primeiros anos do ensino fundamental. O programa foi modelado em iniciativas semelhantes do governo holandês e está sendo apoiado pela Universidade de Rotterdam e pelo *Center of Early Knowledge in English*. Na primeira fase do projeto, 40 professores serão treinados. A fase dois vai expandir a oferta de treinamento para 1.000 professores/as de inglês.

O estado de São Paulo também conta com um Centro de Estudos da Linguagem voltado para alunos/as do ensino médio. Esse centro não se concentra apenas no ensino de inglês, mas oferece outras sete línguas estrangeiras. O espanhol é de longe o mais popular, depois do inglês:

Língua	Número de Alunos
Inglês	47.677
Espanhol	9.451
Francês	3.561
Alemão	1.491
Italiano	1.338
Japonês	1.292
Mandarin	251
Total	65.061

(Fonte: Secretaria de Educação de São Paulo, 2015)

A Secretaria de Educação de São Paulo também trabalha com um outro projeto chamado EVESP (Escola Virtual de Educação) e seu objetivo é oferecer programas educacionais regulares e treinamento para atender necessidades de grupos específicos da população. Atualmente, o programa atende alunos do ensino médio e funcionários da Secretaria da Educação através de uma ação chamada Inglês *Online*. Em 2012, 50.000 vagas foram oferecidas e 60.000 em 2013.

Finalmente, o governo de São Paulo iniciou um programa piloto de Mobilidade Internacional em 2013 para estudantes do ensino médio. Um grupo

de 128 alunos foi enviado para Argentina, 40 para França e 60 para a Inglaterra. Esse programa foi criado para promover a competitividade internacional do alunado das escolas públicas do estado.

### **1.1.3 Ensino de Línguas Estrangeiras nas Redes Municipais**

A pesquisa do *British Council* (2015) aponta que, a exemplo das redes estaduais, é igualmente difícil levantar informações sobre o ensino de línguas estrangeiras nas redes municipais. Uma cidade, no entanto, que tem feito movimentos concretos para incorporar o inglês para o seu sistema de educação básica é o Rio de Janeiro.

Em 2009, o governo municipal iniciou um programa chamado *Rio Criança Global*, que estabelece o ensino de inglês nas escolas públicas do Rio de Janeiro para todas as crianças entre 6-8 anos. Esse programa define o ensino de inglês como a prioridade e tem como objetivo consolidar sua aprendizagem na rede municipal até 2016. O investimento no programa é estimado em cerca de R\$ 151,4 milhões dólares e espera-se que as crianças atendidas possam aproveitar melhor as oportunidades criadas pelas Olimpíadas.

Ainda segundo a pesquisa do *British Council*, os Ministérios do Turismo e da Educação criaram em junho de 2012 o programa *Pronatec Turismo* para atender os/as trabalhadores/as dos setores envolvidos com a Copa do Mundo e as Olimpíadas. O programa pretende atender 166 mil profissionais inscritos para receber 160 horas de instrução em inglês ou espanhol em uma das 120 cidades consideradas como destinos turísticos. Um total de 54 cursos serão oferecidos para ajudar profissionais que trabalham em setores específicos como turismo, hospedagem, gestão de negócios, desenvolvimento educacional e social, ambiente e saúde, informação e comunicação, produção de alimentos, produção cultural e segurança.

Ainda segundo o *British Council* (2014), o setor de ensino privado de inglês no Brasil é bastante dinâmico e estudar inglês é visto por muitos como uma habilidade extra e uma despesa a mais além de educação geral.

Como resultado das deficiências do ensino de inglês no sistema público, existe uma grande variedade de opções de ensino particular de idiomas para atender os vários setores da população com base em preços, programas, estrutura e materiais didáticos diferenciados.

O Instituto de Pesquisa Data Popular (2014) apontou que a crescente classe média do Brasil deveria gastar até US\$ 13,8 bilhões em educação naquele ano e que escolas de idiomas no país deveriam crescer de 30% a 40%.

Existem atualmente uma grande número de escolas particulares, das grandes redes e franquias até as pequenas escolas locais. Na maioria das escolas privadas a instrução é cara, com aulas particulares que variam de R\$ 50 a R\$100 por hora. Dito isso, há opções mais acessíveis como nas aulas em grupo cujos preços variam de R\$ 12 a R\$ 40 por hora.

As escolas particulares de inglês são autônomas e, como cursos livres, elaboraram seu próprio corpo docente, métodos, materiais, programas curriculares e contratam seus próprios professores/as. Muitas têm módulos digitais e de vídeo. As aulas podem variar entre duas horas semanais e jornadas mais intensivas de 12 a 15 horas semanais. Geralmente, as escolas oferecem aulas para todas as faixas etárias e os grupos podem ter até 20 alunos (INSTITUTO DE PESQUISA DATA POPULAR, 2014).

Já os/as professores/as particulares podem ser nativos/as, mas a maioria é constituída de brasileiros. Em geral, não há muitos falantes nativos de inglês com autorização para viver e trabalhar no país. Atualmente, não é possível saber qual é o grau de qualificação técnica desses profissionais.

As escolas de inglês estão em sintonia com o mercado e muitas oferecem cursos para atrair o maior número de clientes. Muitas escolas desenvolveram programas para atender as demandas do setor de turismo criadas em função da Copa do Mundo e, agora, trabalham com vista aos Jogos Olímpicos de 2016. Outras escolas oferecem programas específicos de *business* para melhorar a curto prazo a proficiência de públicos envolvidos em áreas comerciais (INSTITUTO DE PESQUISA DATA POPULAR, 2014)

## **1.2 Avaliações Internacionais de Inglês no Brasil**

Como não existem normas nacionais, é difícil definir claramente os níveis de proficiência em inglês no país. Portanto, torna-se necessário usar os exames internacionais para avaliar a aprendizagem de amostras específicas da população brasileira segundo padrões globais.

O TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) é um teste de proficiência comumente aceito por universidades no mundo inteiro. O teste

apresenta dois formatos: o TOEFL iBT administrado através da Internet, e o TOEFL PBT, administrado em forma impressa. O TOEFL iBT deverá eventualmente substituir a versão em papel.

O TOEFL iBT avalia a leitura, a compreensão auditiva, a fala e a escrita. O teste é oferecido mais de 50 vezes ao ano e é administrado *online* em centros examinadores em todo o mundo. O TOEFL PBT avalia as mesmas habilidades e é aplicado atualmente apenas em locais com limitações de internet.

O teste consiste em quatro seções: *Reading*, *Listening*, *Speaking* e *Writing*. Cada seção é pontuada de 0 a 30 e depois somada para chegar a uma pontuação total de 120<sup>8</sup>.

Em dezembro de 2013, a pontuação média dos candidatos brasileiros no TOEFL foi de 83 pontos. A média em cada uma das habilidades linguísticas pode ser considerada como um nível intermediário.

READING	LISTENING	SPEAKING	WRITING	TOTAL
21	21	20	20	83

(Fonte: BRITISH COUNCIL. *English in Brazil. An examination of policy, perceptions and influencing factors. Education. Intelligence. May 2015. p.24*)

Já o exame IELTS (*International English Language Testing System*), principal concorrente para o TOEFL, também é aceito internacionalmente para admissão em universidades do mundo todo. O IELTS também é composto de quatro seções: *Listening*, *Reading*, *Writing* e *Speaking*, mas apresenta duas versões. O formato *General Training* é voltado para aqueles candidatos que pretendem viver e trabalhar no exterior. O formato *Academic* destina-se a candidatos que pretendem estudar em países estrangeiros.

O desempenho dos alunos brasileiros no IELTS em 2013 foi positivo, o que significa que podem se comunicar, especialmente em situações comuns, usando por vezes linguagem complexa, mas com alguns erros.

GENERAL TRAINING				
LISTENING	READING	WRITING	SPEAKING	OVERALL
6,8	6,4	6,6	6,1	6,5
ACADEMIC				
LISTENING	READING	WRITING	SPEAKING	OVERALL
6,3	6,4	6,8	6,6	6,5

(Fonte: cf. anterior)

<sup>8</sup> <https://www.ets.org/toefl/ibt/faq/> (Acesso em 09/01/2016)

O *British Council* (2015) fez um estudo comparativo do níveis de proficiência em língua inglesa a fim de entender melhor os resultados revelados pelos diferentes exames. É interessante notar que o fato de o Brasil não utilizar nenhum quadro internacional de referência torna necessário o uso do CEFR para fazer as comparações e entender os resultados obtidos pelos alunos/as brasileiros/as.

QUADRO COMPARATIVO DE EXAMES

CEFR	TOEFL iBT	IELTS Academic
C2	120	9,0
C2	110	8,0
C2	105	7,5
C1	100	7,0
C1	90	6,5
B2	84	6,0
B2	80	6,0
B2	71	5,5
B1	61	5,0
B1		Entre 4,5 e 5,0
A2		Abaixo de 4,0

(Fonte: cf. anterior p.25)

O quadro acima mostra que existe uma correlação entre o TOEFL e o IELTS. Os candidatos do TOEFL atingiram um nível equivalente ao B2, enquanto que seus colegas do IELTS chegaram próximo do nível C1.

Entretanto, o *British Council* (2015) esclarece que as amostras de candidatos avaliados não correspondem ao perfil médio do brasileiro estudante de inglês. Os candidatos que prestaram os testes do TOEFL e do IELTS *Academic* provavelmente pretendem estudar no exterior, estudam inglês há muito tempo e convivem em ambientes acadêmicos.

Os dados divulgados pelos analistas do *British Council* não levam em consideração os milhões de pessoas que têm pouco ou nenhum contato com o inglês, e, portanto, é seguro assumir que os *benchmarks*<sup>9</sup> acima não são representativos de toda a população.

<sup>9</sup> Marcos referenciais estabelecidos para servir de ponto de comparação. (Tradução do verbete do *Oxford Learner's Dictionary, 8th Edition*)

### 1.3 *Cambridge English Assessment*

Preparar-se para prestar um exame de proficiência em inglês é um acontecimento bastante comum na vida de brasileiros/as que buscam cumprir metas pessoais, acadêmicas ou profissionais.

Existem várias instituições organizadoras de exames de proficiência em língua estrangeira, assim como existem vários tipos de exames para atender diferentes faixas etárias e objetivos acadêmicos ou profissionais dos candidatos. Entretanto, este estudo aborda os exames com os quais estou mais familiarizado, devido à minha experiência profissional como professor de cursos preparatórios e examinador oral de Cambridge. Esses exames são oferecidos pela *Cambridge English Assessment*, anteriormente conhecida como Cambridge ESOL (*University of Cambridge ESOL Examinations*).

Essa instituição oferece a maior gama qualificações e certificações em inglês para discentes e docentes<sup>10</sup>. Mais de três milhões de pessoas prestam os exames de Cambridge a cada ano em 130 países. No mundo inteiro, 11 mil universidades, empresas, ministérios, entre outras organizações e instituições, reconhecem os certificados como prova de fluência no idioma inglês.

A *Cambridge English Assessment* conta com a maior equipe de especialistas em avaliação da Grã-Bretanha. A instituição também trabalha com a orientação de governos estrangeiros sobre políticas de ensino da língua, além de ser parceira ativa em projetos de linguagem da União Europeia.

Grosso modo, após estudar por cerca de três anos em um curso regular, alunos e alunas atingem um nível 'intermediário-avançado' (**B2** do CEFR) e começam uma preparação (média de três semestres), para prestar um exame, por exemplo, o *Cambridge English: First (FCE)*, o exame mais popular da Universidade de Cambridge<sup>11</sup>.

Uma aprovação nesse exame confere aos candidatos um certificado aceito em vários países, o que facilita sobremaneira sua mobilidade acadêmica ou profissional. No exame do FCE em 2014, a taxa de reprovação dos candidatos brasileiros é a terceira menor nas Américas, atrás apenas do Chile e da Argentina, respectivamente<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Ver quadro comparativo de exames e níveis no Anexo I, p. 110.

<sup>11</sup> Disponível: <http://www.cambridgeenglish.org/exams/> (Acesso em 12/08/2105).

<sup>12</sup> Ver quadro comparativo do FCE 2014 para as Américas, Anexo II p. 111.

O nível de proficiência B2 do *FCE* é um passo lógico no processo de aprendizagem da língua entre o nível B1 do exame anterior *Cambridge English: Preliminary (PET)* e o nível C1 do posterior *Cambridge English: Advanced (CAE)*.

Os principais exames de Cambridge (*Main Suite*) são realizados no Brasil duas vezes por ano (meio e final do ano), segundo um calendário pré-estabelecido, por centros examinadores como as Culturas Inglesas, o *British Council*, além de outras instituições. No Brasil, existem atualmente 2,700 centros examinadores.

Os professores de centros examinadores com as Culturas Inglesas, que lecionam nos níveis estratégicos, são indicados para receber treinamento como examinadores orais. O *Speaking* é o único *paper* que é avaliado localmente. Os outros três *papers* (*Reading and Use of English*, *Writing* e *Listening*) são enviados para Cambridge para serem corrigidos pelos *examiners* da instituição - *Cambridge English Language Assessment*<sup>13</sup>.

#### **1.4 Teste Oral do Cambridge English: First (FCE)**

O *Speaking* do *FCE*<sup>14</sup> testa a capacidade dos candidatos de comunicar-se eficazmente em situações cara a cara. O teste é feito em duplas, nunca com apenas um/a candidato/a, só raramente em trios, quando não é possível organizar pares pela ausência, atrasos ou até pelo número ímpar de inscritos.

O teste, aplicado por dois *oral examiners*, divide-se em quatro partes e dura 14 minutos. Um dos *examiners*, o *interlocutor*, passa as instruções, mostra os materiais e faz perguntas. O outro *examiner*, o *observer*, acompanha as interações, preenche os formulários e registra as avaliações. Os candidatos devem falar sózinhos, conversar entre si e responder as perguntas do *interlocutor*. Os resultados desse *paper* correspondem a 20% da nota final<sup>15</sup>.

A primeira parte ou *Interview* dura 02 minutos. O/a candidato/a conversa com o *interlocutor* sobre os seus interesses, estudos, carreira, etc. O objetivo é

---

<sup>13</sup> Disponível: <http://www.cambridgeenglish.org/exams/first/> (Acesso em 12/08/2105).

<sup>14</sup> Ver *script* do *interlocutor* para as 04 partes do teste, Anexo III, p. 112-113.

<sup>15</sup> Disponível: <http://www.cambridgeenglish.org/exams/first/exam-format/> (Acesso em 12/08/2105).

determinar se os candidatos conseguem falar sobre si mesmos e expressar opiniões sobre vários temas.

A segunda parte ou *Long Turn* dura 01 minuto por candidato/a. O *interlocutor* apresenta duas fotografias ao/a primeiro/a candidato/a e pede-lhe para falar sobre elas. Ele/ela tem que falar por 01 minuto sem interrupção e, em seguida, o *interlocutor* pede ao/a segundo/a candidato/a para comentar sobre as fotografias do/a primeiro/a candidato/a por cerca de 30 segundos. Então, é vez do/a segundo/a candidato/a receber duas outras fotografias e repetir o mesmo processo. A pergunta, que deve ser respondida pelos candidatos sobre suas fotografias, está impressa na parte superior da página. O objetivo desta parte do teste é determinar se os candidatos conseguem descrever, comparar, especular e expressar opiniões sobre diferentes temas e situações.

A terceira parte ou *Collaborative Task* dura 03 minutos. O *interlocutor* apresenta aos candidatos uma situação que devem discutir juntos e, sobre a qual, devem tomar uma decisão. O objetivo desta parte do teste é determinar se os candidatos conseguem expressar ideias, observar turnos, expressar e justificar opiniões, concordar, discordar, sugerir e chegar a uma decisão por meio de uma negociação.

A quarta parte ou *Discussion* dura quatro 04 minutos. Essa parte do teste envolve uma discussão mais aprofundada entre os candidatos, guiados por perguntas do interlocutor sobre os temas ou questões levantadas na terceira parte do teste. O objetivo aqui é determinar se os candidatos conseguem expressar e justificar opiniões semelhantes ou não as dos seus interlocutores<sup>16</sup>.

Professores e preparadores para os exames, como o descrito acima, têm que estar seguros quanto a sua atuação profissional tanto para responder as muitas perguntas que surgem durante as aulas, quanto para certificar-se que os alunos estão realmente preparados para pagar a taxa de inscrição e prestar o teste com chances razoáveis de sucesso.

Entretanto, é a responsabilidade de trabalhar como *oral examiner* que geralmente traz mais dúvidas e insegurança. Essa insegurança não envolve a

---

<sup>16</sup> Disponível: <http://www.cambridgeenglish.org/exams/first/exam-format/> (Acesso em 12/08/2105)

manipulação dos materiais do teste, o seu formato, o *layout* da sala, o controle do tempo ou o fato de ter que examinar 20 ou 30 pares em um dia. Centros examinadores, como as Culturas Inglesas, têm bastante experiência e organizam tanto o *Speaking* quanto os outros três *papers* com eficiência e profissionalismo.

O grande desafio para os *oral examiners* está na avaliação do desempenho dos candidatos. Como já disse, os dois têm papéis diferentes, mas trabalham juntos na avaliação das duplas ou trios de candidatos. Existe uma grande rigidez quanto aos *scripts* e o tempo do teste, para não prejudicar ou privilegiar nenhum/a candidato/a. Os *oral examiners* alternam-se entre *interlocutor* e *observer* para assegurar a confiabilidade do teste.

Além disso, a função de cada um é diferente. O *interlocutor* faz a sua avaliação de cada candidato/a usando uma única nota (0-5) e baseado em uma escala geral (*Global Achievement Scale*). Já o *observer* trabalha como uma escala analítica (*Analytical Scale*) e atribui quatro (04) notas (0-5):

- *grammar and vocabulary*  
(controle, extensão e adequação)
- *discourse management*  
(extensão, relevância, coerência e coesão)
- *pronunciation*  
(intonação, tonicidade e sons individuais)
- *interactive communication*  
(iniciativa, resposta e desenvolvimento)

Por motivos de sigilo de teste, não posso detalhar essas tabelas. Ao final do teste de cada dupla ou trio de candidatos, o *observer* pede ao *interlocutor* que atribua uma nota a cada candidato/a. Essa nota é adicionada às outras quatro por ele atribuídas no formulário do candidato - **examiners não trocam informações ou discutem notas e as notas dos candidatos não podem ser comparadas**. Apenas o *observer* tem conhecimento da nota atribuída pelo *interlocutor*, mas não o contrário. Os formulários dos candidatos são enviados juntamente com outros *papers* para correção em Cambridge e os resultados são divulgados posteriormente diretamente aos candidatos.

É interessante esclarecer que os *oral examiners* não têm uma relação de trabalho formal com a *Cambridge English Language Assessment* e dela

apenas recebem treinamento pontual para examinadores na forma presencial ou *online*.

Atualmente, *oral examiners* só poderão exercer a sua função se acessarem o *Frontier* da *Cambridge English Language Assessment*, na véspera do exame, e atender aos requisitos ali estabelecidos. Esses procedimentos, conhecidos como *benchmarking*, incluem assistir a vídeos de candidatos fazendo o exame oral descrito acima e atribuir as devidas notas, que serão comparadas com aquelas já atribuídas pelos *chief examiners*. Caso haja uma variação de mais de um ponto (as notas variam de 0-5), para cima ou para baixo, o *oral examiner* não estará apto para trabalhar naquele exame e naquela data e deverá repetir o processo em uma data posterior.

Um dos principais motivos desta pesquisa é compreender os critérios que foram usados para determinar os níveis de proficiência do CEFR. Já que esses níveis também são usados nos exames da *Cambridge English Language Assessment*, será possível avaliar o desempenho linguístico dos candidatos com mais segurança e propriedade. Portanto, no próximo capítulo deste estudo faço uma descrição e análise do CEFR e dos seus níveis de proficiência para compreender com mais clareza o que representam esses **As**, **Bs** e **Cs**.

## 2. DESCRIÇÃO DO QUADRO COMUM EUROPEU (CEFR)

Antes de começar a apresentar e analisar os níveis de proficiência do Quadro Comum Europeu, faz-se necessário examinar quais instituições, órgãos e pessoas estão por trás do seu desenvolvimento, assim como quais foram as razões e os propósitos de seus criadores. Meu objetivo é compreender com maior clareza sua natureza e finalidade para poder tratar dos objetivos desta dissertação. Este capítulo foi elaborado a partir de informações pesquisadas nas principais fontes sobre o CEFR e suas seções apresentam títulos e subtítulos baseados nos documentos originais.

## 2.1 Desenvolvimento do CEFR

O principal e mais amplo documento que descreve o CEFR, publicado pelo Conselho Europeu em 2001, é o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (TRIM *et al.*, 2001).

Essa versão reestruturada do Quadro Europeu Comum de Níveis de Proficiência para o ensino e avaliação de línguas representa uma das mais importantes etapas de um processo que teve início em 1971 e contou com a colaboração de muitos especialistas dentro e fora da Europa.

O Conselho Europeu contou com contribuições:

- das equipes de especialistas do projeto *Language Learning for European Citizenship* formadas por integrantes de todos os países membros do Conselho de Cooperação Cultural, incluindo o Canadá como observador participante, para o desenvolvimento do CEFR;
- do Grupo de Trabalho criado pelo *Project Group*, formado por vinte representantes de países membros para representar os diferentes interesses profissionais envolvidos no projeto, mais as contribuições dos representantes da Comissão Europeia e do seu programa LINGUA, na orientação e supervisão do CEFR;
- do *Authoring Group* criado pelo Grupo de Trabalho, composto por Dr. J.L.M. Trim (Diretor de Projetos), Professor D. Coste (*Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF*, França), Dr. B. North (*Eurocentres Foundation*, Suíça), juntamente com a colaboração do Sr. J. Sheils (Secretário).

O processo de desenvolvimento do CEFR prossegue atualmente através dos trabalhos dos órgãos do próprio Conselho Europeu (Divisão de Políticas

Linguísticas e o Centro Europeu de Línguas Modernas), além de receber contribuições regulares de diversas instituições parceiras como da *ALTE (Association of Language Testers in Europe)* e da *Cambridge English Assessment* (Universidade de Cambridge). Existem ainda as contribuições pontuais de instituições interessadas e pesquisadores de vários países. Esta dissertação, salvo melhor juízo, inclui as mais relevantes contribuições em documentos que chegam até o ano de 2015.

## 2.2 Contexto Político e Econômico do CEFR

O Conselho Europeu foi fundado em 05 de maio de 1949 por 10 países-membros. Com sede permanente em Estrasburgo, França, o Conselho Europeu é a mais antiga e a maior organização intergovernamental europeia. Ele atende 800 milhões de pessoas em 46 países-membros e inclui 05 países observadores: Canadá, Japão, a Santa Sé, México e Estados Unidos (MARTYNIUK, 2006).

Qualquer país europeu pode filiar-se ao Conselho Europeu, desde que aceite seus princípios legais e respeite os direitos humanos e as liberdades individuais de todos sob a sua jurisdição (TRIM *et al.*, 2001).

Segundo Martyniuk (2006), o Conselho Europeu foi criado para:

- proteger os direitos humanos e o estado de direito em todos os países-membros;
- consolidar a estabilidade democrática na Europa apoiando as reformas políticas, legais e constitucionais feitas em nível nacional, regional e local;
- buscar soluções para os problemas sociais, como a intolerância, a discriminação contra minorias, a clonagem humana, as drogas, o terrorismo, a corrupção e o crime organizado;
- promover e desenvolver uma identidade cultural europeia, com especial ênfase na educação; e promover a coesão social e os direitos sociais.

Trim *et al.* (2001) esclarecem que o papel do Conselho Europeu é lidar com todas as questões importantes para a sociedade europeia, com exceção da defesa. Seu programa de trabalho inclui os seguintes domínios de atividade:

direitos humanos, meios de comunicação,  
questões jurídicas, cooperação econômico-social, saúde, educação,  
cultura, patrimônio, desporto, juventude, governo local e regional  
e meio-ambiente.

O Comitê de Ministros, composto pelos respectivos Ministros das Relações Exteriores dos países-membros ou de seus representantes, é o órgão decisório do Conselho Europeu. O órgão deliberativo do conselho é a Assembleia Parlamentar, cujos membros são nomeados pelos parlamentos nacionais. O Congresso das Autoridades Locais e Regionais da Europa é um órgão consultivo que representa as autoridades locais e regionais. Os governos, os parlamentos nacionais e autoridades locais e regionais estão assim representadas separadamente (TRIM *et al.*, 2001).

O trabalho do Conselho Europeu é formular convenções e acordos que serão posteriormente incorporados ou harmonizados à legislação dos países-membros. Algumas convenções também podem ser adotadas por países não-membros. Os estudos e o trabalho realizados pelo conselho nos vários domínios de ação são disponibilizados aos governos para ajudá-los a trabalhar juntos para promover o progresso social na Europa (TRIM *et al.*, 2001).

A Convenção Europeia sobre cooperação cultural estabelece as metas de trabalho do Conselho Europeu nas áreas de educação, cultura, patrimônio, desporto e juventude sob a gestão do Conselho de Cooperação Cultural. Esses programas educacionais são supervisionados pela Comissão de Educação e incluem o Projeto de Línguas Modernas do Centro Europeu de Línguas Modernas. Além dos quarenta e três países-membros, a Convenção foi adotada por outros quatro estados: Bielorrússia, Bósnia e Herzegovina, a Santa Sé e Mônaco (TRIM *et al.*, 2001).

### **2.3 Políticas Linguísticas do Conselho Europeu**

TRIM *et al.* (2001) destacam a preocupação central do Conselho Europeu com a promoção do ensino de línguas modernas desde a criação do

Conselho para a Cooperação Cultural no final de 1950. Naquela época as línguas modernas em muitos países ainda eram estudadas à sombra das línguas clássicas, como parte da educação de uma elite intelectual, cultural ou social. Elas eram necessárias principalmente na diplomacia e no comércio. A comunicação internacional era principalmente mediada por tradutores e intérpretes profissionais.

Em 1960, a Europa havia se recuperado da Segunda Guerra Mundial e a internacionalização da sociedade europeia estava começando a ser sentida, afetando todos os setores da população de todas as classes e idades. Desde então, o processo continua acelerado na busca de uma reorientação e uma reorganização profunda da organização social da aprendizagem e avaliação do ensino de línguas – processo esse que ainda está longe de estar completo (TRIM *et al.*, 2001).

Existe hoje uma crescente demanda por habilidades de comunicação para transpor as fronteiras linguísticas. Em todo o mundo, a sociedade está passando por uma profunda transformação. As descobertas científicas permitem uma compreensão mais detalhada do mundo em que vivemos e as indústrias baseadas nessas pesquisas procuram aplicar mais rapidamente esse conhecimento em todos os aspectos de nossas vidas (TRIM *et al.*, 2001).

Em particular, as indústrias das comunicações desenvolveram-se radicalmente nos últimos anos. Graças à eletrônica, a circulação de informação e ideias pode ser praticamente instantânea e não conhece limites geográficos. Essa transformação apenas começou e obriga as pessoas em todos os lugares a adaptar suas ideias, habilidades e práticas em um mundo novo e com novas expectativas (TRIM *et al.*, 2001).

A área da educação não é imune a essas pressões. Com efeito, uma vez que as autoridades educacionais são responsáveis pela preparação das comunidades para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades apresentadas pela vida no século XXI, são precisamente os membros da profissão docente em todos os níveis que deveriam estar mais preocupados em prever esses desafios e oportunidades (TRIM *et al.*, 2001).

Entre eles, podemos incluir certamente o aumento da mobilidade pessoal. Dentro do mundo do trabalho, uma proporção crescente de profissionais pode ser requisitada a trabalhar em empresas e consórcios

multinacionais, seja por recrutamento direto ou como resultado de fusões, aquisições de empresas ou obrigações contratuais. Esses/as trabalhadores/as deverão usar a linguagem operacional das empresas multinacionais e até passar parte de suas carreiras como visitantes ou residentes temporários em outros países. Se não forem fluentes nas devidas línguas estrangeiras, perderão a oportunidade de desenvolver suas carreiras. Mesmo quando não são obrigados a viajar, podem ser obrigados a lidar profissionalmente com as necessidades de colegas ou visitantes estrangeiros, já que o comércio e as finanças internacionais envolvem o funcionamento dos mercados e dos movimentos de capitais internacionais em uma escala global que transcende todas as fronteiras nacionais e linguísticas e exige respostas instantâneas via mídias eletrônicas (TRIM *et al.*, 2001).

Conseqüentemente, haverá um aumento do número de alunos/as que passarão uma parte dos seus estudos num país estrangeiro para acompanhar a mobilidade profissional dos pais. Além disso, mais e mais estudantes vão procurar estudar em universidades estrangeiras. As instituições de ensino, por sua vez, terão que estar preparadas para lidar com esse fluxo crescente de alunos estrangeiros falantes de diversas línguas nacionais (TRIM *et al.*, 2001).

Um outro grande desafio envolve o acesso à informação. Os avanços científicos e tecnológicos estão produzindo um crescimento exponencial de conhecimento. Equipes e indivíduos estão trabalhando nos mesmos problemas em muitos países diferentes e o seu sucesso depende de um fluxo rápido de informações. Grande parte das informações é efêmera, necessária no momento em que é produzida, mas logo substituída por novos avanços. A velocidade é um imperativo (TRIM *et al.*, 2001).

Sendo assim, relativamente pouco dessa informação é formalmente traduzido. Especialistas formam redes de intercomunicação através das fronteiras nacionais e linguísticas em busca de profissionais que possam se comunicar. Há cada vez menos espaço para o trabalho solitário. Em todas as áreas, congressos internacionais, conferências, simpósios, colóquios e seminários atraem milhares participantes em setores-chaves como o da economia. O sucesso de tais conferências e congressos depende da capacidade de seus palestrantes de se comunicarem em mais de uma língua (TRIM *et al.*, 2001).

Na área de pesquisa, o banco de dados eletrônico conectado à internet tornou-se onipresente como forma de armazenamento de informações de um tipo que é efêmero ou que exige atualização frequente. Acervos volumosos podem ser disponibilizados para eventual referência na forma de pequenos discos (CD-ROM) com uma economia considerável de espaço e de despesas, muitas vezes, com possibilidade de atualização regular. O ritmo da mudança é tal que não se pode prever o resultado final, mas a escala de operação é global. Esse aumento vertiginoso na troca de informação também afeta a área do entretenimento, em que a televisão por satélite e cabo possibilitam transmissões entre muitos países e línguas nacionais diferentes (TRIM *et al.*, 2001).

Trim *et al.* (2001) alertam para a importância de um outro grande desafio, que envolve o desenvolvimento da compreensão mútua e da tolerância. Os efeitos das alterações descritas acima afetam o cotidiano de inúmeras pessoas em todo o mundo, especialmente na Europa, com seus diversos povos, culturas e línguas nacionais. Para muitas pessoas, os desafios e oportunidades trazidos por uma sociedade europeia cada vez mais interativa oferece perspectivas animadoras. Para outras, no entanto, eles são vistos mais como uma ameaça do que uma promessa. Aquelas que não entendem as mudanças que estão ocorrendo sentem seu espaço vital invadido por pessoas com costumes e práticas exóticas e sua falta de conhecimento ou experiência do mundo exterior pode levá-los a enxergar, especialmente os estrangeiros, como responsáveis por suas dificuldades. Estereótipos negativos podem ser ampliados, temores e ódios podem se transformar em obstáculos contra uma cooperação mais estreita entre as nações. A melhor proteção contra todas as formas de racismo e xenofobia é o conhecimento e a experiência direta da realidade externa por meio de uma melhor comunicação. A necessidade de mobilidade e acesso à informação em conjunto com a importância da compreensão mútua e da tolerância fazem da comunicação eficaz através das fronteiras linguísticas uma parte indispensável para formação de cidadãos que enfrentam os desafios e oportunidades de uma sociedade europeia em transformação (TRIM *et al.*, 2001).

O Conselho Europeu atribui grande importância à promoção da diversidade linguística na Europa e tem ajudado os países-membros na

produção de instrumentos de planejamento para promover o ensino de quase trinta línguas nacionais e regionais. Além disso, o Conselho adotou o *European Charter for Regional or Minority Languages* (Regimento para Línguas Regionais ou Minoritárias) a fim de proteger e promover essas línguas como um aspecto vital do rico patrimônio linguístico e cultural da Europa. Uma vez a cada dez anos, os resultados e as conclusões do Conselho são transformadas em Resoluções do Comitê de Ministros e comunicados aos países-membros. Essas Resoluções não têm força de lei, mas influenciam fortemente o desenvolvimento de políticas nacionais para os anos seguintes. Por exemplo, a Resolução (82) 18 foi muito importante para os novos países-membros da Europa Central e Oriental na reorientação das políticas nacionais para o ensino de línguas ao fim da União Soviética (TRIM *et al.*, 2001).

#### **2.4 Coordenação das Políticas Linguísticas do Conselho Europeu**

O Conselho Europeu tem atuado ativamente na área de idiomas por mais de cinquenta anos (MARTYNIUK, 2006). Seus programas são coordenados por dois órgãos complementares:

- A Divisão de Políticas Linguística em Estrasburgo, França<sup>17</sup>
- O Centro Europeu de Línguas Modernas em Graz, Áustria<sup>18</sup>

O foco da Divisão de Políticas Linguísticas são os instrumentos e as iniciativas para o desenvolvimento e análise de políticas para o ensino de línguas nos países que ratificaram a Convenção Cultural Europeia - para todas as línguas: língua materna, primeira língua, línguas estrangeiras, línguas regionais ou minoritárias. A divisão também funciona com fórum de debate sobre o desenvolvimento de políticas de ensino.

O Centro Europeu de Línguas Modernas tem como missão a implementação de políticas linguísticas, incluindo suporte para os instrumentos de política desenvolvidos em Estrasburgo e a promoção de abordagens

---

<sup>17</sup> Disponível: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_en.asp) (Acessado em 10/01/2015)

<sup>18</sup> Disponível: <http://www.ecml.at/> (Acessado em 10/01/2015)

inovadoras. Seus objetivos estratégicos incluem a prática do ensino de línguas modernas e a formação de instrutores.

As políticas de ensino de línguas do Conselho Europeu destinam-se a promover (MARTYNIUK, 2006):

- **plurilinguismo:** todos têm o direito de desenvolver um grau de competência comunicativa em várias línguas durante a sua vida e de acordo com suas necessidades;
- **diversidade linguística:** a Europa é multilíngue e todas as suas línguas são modos de comunicação igualmente valiosos e expressões de identidade; o direito de usar e de aprender línguas é protegido pelas convenções do Conselho Europeu;
- **compreensão mútua:** oportunidade de aprender outras línguas é uma condição essencial para a comunicação intercultural e aceitação das diferenças culturais;
- **cidadania democrática:** participação em processos democráticos e sociais em sociedades multilíngues é facilitada pela competência plurilíngue dos indivíduos;
- **coesão social:** igualdade de oportunidades para o desenvolvimento pessoal, educação, emprego, mobilidade, acesso à informação e enriquecimento cultural dependem do acesso à aprendizagem de línguas ao longo da vida.

Os princípios orientadores subjacentes à política de ensino de idiomas do Conselho Europeu são os seguintes (MARTYNIUK, 2006):

- **a aprendizagem de línguas é para todos:** oportunidades para o desenvolvimento de seu repertório plurilíngue é uma necessidade para todos os cidadãos da Europa atual;
- **a aprendizagem de línguas é para o aluno:** e deve basear-se em objetivos realistas, relevantes e que reflitam suas necessidades, interesses, motivação e habilidades;
- **a aprendizagem de línguas facilita a comunicação intercultural:** e é crucial para assegurar a interação bem-sucedida além das fronteiras linguísticas e culturais e desenvolver o repertório plurilíngue dos falantes;
- **a aprendizagem de línguas é constante:** e deve desenvolver a responsabilidade e a independência necessária no aluno para

responder aos desafios da aprendizagem de línguas ao longo da vida;

- **o ensino das línguas é coordenado:** e deve ser planejado como um todo, abrangendo a especificação dos objetivos, a utilização de materiais de ensino e métodos, a avaliação da aprendizagem do aluno e o desenvolvimento de convergências adequadas entre todas as línguas que os alunos têm em seu repertório ou desejam a ele adicionar;
- **o ensino das línguas é coerente e transparente:** e as autoridades educacionais, educadores responsáveis por currículos, autores de livros didáticos, órgãos examinadores, formadores de professores, professores e alunos precisam compartilhar dos mesmos objetivos e critérios de avaliação;
- **a aprendizagem de línguas ao longo da vida** é um processo dinâmico, que se modifica com a experiência e as condições de vida dos indivíduos.

## 2.5 Plurilinguismo do CEFR

Um dos conceitos-chave usados no desenvolvimento do CEFR é o **plurilinguismo**. Encontramos esse princípio norteador em todos os documentos sobre políticas linguísticas do Conselho Europeu.

TRIM *et al.* (2001) distinguem claramente os termos **plurilíngue** e **multilíngue**. Esse último refere-se simplesmente ao ‘conhecimento de um número de línguas, ou a co-existência de diferentes idiomas em uma dada sociedade local, nacional ou internacional’.

Qualquer cidadão europeu que deseje ampliar o seu conhecimento de línguas para além do linguagem de seu ambiente doméstico é confrontado por uma grande diversidade de línguas - mais de cinquenta são reconhecidas como línguas nacionais ou regionais dos países-membros do Conselho de Cooperação Cultural, sem contar muitas outras línguas dentro da Federação Russa. Um motorista de carro pode facilmente passar por cinco ou seis fronteiras linguísticas distintas no curso da viagem de um único dia (TRIM *et al.*, 2001).

Como essas barreiras à comunicação podem ser superadas? Muitos desejam cortar o nó górdio, fixando uma língua como meio de comunicação internacional. Uma pequena, mas dedicada minoria defende o Esperanto,

criada especificamente para essa finalidade. Forças históricas e econômicas, no entanto, impulsionaram o inglês para essa posição, particularmente em relação às indústrias da comunicação. Isso não acontece apenas na Europa, tratando-se de um fenômeno global. O inglês tornou-se a primeira língua estrangeira na maioria dos sistemas educacionais e muitos pais sentem que seus filhos serão seriamente prejudicados se não tiverem a oportunidade de aprender inglês na escola (TRIM *et al.*, 2001).

Alguns educadores consideram a ensino de inglês como língua franca como uma medida necessária e suficiente. Outras línguas estrangeiras podem ser excluídas para concentrar recursos de maneira eficaz na principal língua de comunicação internacional, a participação das línguas modernas no currículo escolar pode ser reduzida para deixar mais tempo para a matemática, ciência, tecnologia, o desenvolvimento das artes e da língua materna. Naturalmente, cabe às autoridades competentes, tendo em conta a opinião pública informada e profissionalmente aconselhada, tomar decisões sobre políticas linguísticas de acordo com a sua avaliação da melhor forma de atender às necessidades sociais e individuais. No entanto, as políticas das instituições europeias estão firmemente em favor do **plurilinguismo**. Isso não é simplesmente o resultado de ressentimentos contra as vantagens desfrutadas pelos habitantes de um país-membro em relação aos outros. Afinal, o aumento do uso de inglês nos últimos anos não foi acompanhado por qualquer aumento perceptível de riqueza, poder e influência do Reino Unido nos assuntos europeus. Na verdade, a dependência exclusiva de alguns falantes nativos de inglês da sua língua materna em contatos internacionais impõe limitações sobre a comunicação que podem ter importantes efeitos políticos e econômicos negativos (TRIM *et al.*, 2001).

Em vez disso, por uma série de razões, o caráter multilíngue da sociedade europeia torna necessário o desenvolvimento de competências em mais de uma língua além da língua nativa de uma comunidade linguística. Por outro lado, a extensão e o nível de competência em inglês nos diferentes países não deve ser sobrestimada. Dentro da União Europeia, menos de 50% da população, mesmo entre os mais jovens, alegam ter noções básicas da língua e entre os mais velhos, a percentagem é muito inferior. A impressão de que o inglês é falado e compreendido em toda parte surge apenas se os contatos são

limitados ao setores de turismo ou profissionais e naqueles que envolvem indivíduos como um nível melhor de educação (TRIM *et al.*, 2001).

Cada país vive a sua vida através de sua língua nacional e, em alguns casos, línguas regionais. Os visitantes estrangeiros ou residentes que não são falantes de outras línguas não entendem nada do que vêem e ouvem em torno si, a menos que os outros falantes se dirijam especificamente a eles ou que esses falantes tenham alguma competência em uma língua estrangeira compartilhada. A qualidade da comunicação dependerá da competência dos interlocutores nesses idiomas compartilhados. E há também limitações no uso de uma língua franca apenas para comunicações transacionais<sup>19</sup> mais básicas e superficiais, sem abordar valores culturais, questões sociais e crenças (TRIM *et al.*, 2001).

É claro que as pessoas são mais capazes de expressar assuntos pessoais quando usam um maior número de recursos da sua língua materna. Portanto, quais habilidades linguísticas devem ser prioritariamente desenvolvidas? Não seria mais interessante desenvolver primeiro as habilidades receptivas da compreensão escrita e oral (para entender o que lemos e compreender o que ouvimos) em vez de se preocupar com o desenvolvimento de habilidades receptivas e produtivas de forma equilibrada em, digamos, duas línguas estrangeiras de prestígio? As habilidades receptivas, que exigem o reconhecimento da língua e podem explorar a dedução inteligente, podem oferecer um retorno mais rápido em comparação com as habilidades produtivas, que exigem mais uso da memória para a formação dos enunciados que expressem o significado pretendido em conformidade com convenções gramaticais e pragmáticas da linguagem (TRIM *et al.*, 2001).

Na realidade, em vista da enorme diversidade linguística encontrada na Europa, ninguém está em posição de fazer mais do que incursões limitadas na complexidade multilíngue do continente. Como fazer o melhor uso do tempo limitado e outros recursos disponíveis para a aprendizagem de línguas é uma questão central para as políticas linguísticas. Vários dos projetos de desenvolvimento linguístico do Conselho Europeu levaram em consideração a

---

<sup>19</sup> Função referencial ou denotativa de Jakobson (JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. Cultrix, 2001)

importância crucial de definir cuidadosamente objetivos viáveis, adequados às necessidades comunicativas dos indivíduos na sociedade. Uma vez que essas necessidades revelam-se somente no curso da vida adulta, a aprendizagem das línguas deve ser organizada de forma flexível, numa perspectiva ao longo da vida. A aprendizagem de línguas na escola deve ser vista não como um processo orientado para um produto final, mas como parte de um processo que estabelece as bases para a aprendizagem e uso no futuro (TRIM *et al.*, 2001).

A natureza da escola como instituição restringe fortemente o que pode ser feito em um dado momento e em uma determinada fase da vida de uma pessoa (PORCHER, L., 1980, apud TRIM *et al.*, 2001). O ensino de línguas deveria ser mais amplo; e a educação de adultos não opcional, como um enfeite ou um passatempo, mas um serviço social essencial para atender importantes interesses nacionais.

Vale ressaltar que as necessidades dos adultos são muito mais diversificadas em comparação com o nível da escola. Frequentemente, os adultos não desejam simplesmente melhorar o seu comando em uma língua que já conhecem razoavelmente bem, mas preferem melhorar seu desempenho em outras línguas. Seus objetivos são modestos nas habilidades produtivas e o seu desejo maior é entender o modo natural de expressão de outros falantes europeus. O uso das tecnologias modernas na produção de materiais de ensino com orientação para o desenvolvimento de habilidade receptivas tem sido um grande sucesso comercial (TRIM *et al.*, 2001).

Estima-se que cerca de 1000 línguas são utilizadas na Internet e que o uso do inglês diminuiu para cerca de 50%<sup>20</sup>. Podemos esperar confiantemente que as novas tecnologias, mais universalmente acessíveis e melhor compreendidas, vão tornar possível uma aprendizagem de línguas em todos os níveis, mais diversificada e descentralizada. Uma das consequências desse desenvolvimento será um espectro muito mais amplo de prestadores de serviços, incluindo os próprios alunos, que serão chamados a fazer escolhas e tomar decisões sobre os objetivos e métodos de ensino e avaliação de línguas (TRIM *et al.*, 2001).

---

<sup>20</sup> Trim (2001) relata que recebeu essa comunicação pessoal de David Crystal, mas não menciona a data.

A crescente mobilidade profissional e educacional depende da criação de novas formas de fornecimento de serviços educacionais nas áreas de desenvolvimento linguístico. E o sucesso desses serviços depende diretamente da capacidade de seus fornecedores em comunicar claramente seus objetivos e permitir que os alunos escolham o tipo de instrução mais adequado as suas necessidades comunicativas (TRIM *et al.*, 2001).

## 2.6 Níveis de Proficiência do CEFR

Segundo os autores do guia *Using the CEFR: Principles of Good Practice* (2011), o CEFR foi criado pelo Conselho Europeu para fornecer uma base comum para a elaboração de currículos de ensino de línguas, orientações curriculares, exames, livros, etc. em toda a Europa. Seu objetivo principal foi o de servir como instrumento de planejamento e promover uma maior transparência e coerência no ensino de idiomas.

Cabe esclarecer que o CEFR não é um produto final, um padrão ou um selo de aprovação internacional. Trata-se de um guia geral e não de um instrumento normativo, com respostas prontas e um método único de aplicação: ‘Não temos a intenção de dizer o que deve ou não ser feito ou como. Apresentamos mais perguntas do que respostas. O CEFR não determina objetivos ou métodos que devam ser empregados (TRIM *et al.*, 2001).

Os níveis de proficiência do CEFR descrevem o desempenho linguístico dos/as alunos/as, oral e escrito, distribuído conforme seis níveis de proficiência.

Os seis níveis são os seguintes:

Níveis de Proficiência do CEFR		
<b>C2</b>	Mastery	<b>Proficient User</b>
<b>C1</b>	Effective Operational Proficiency	
<b>B2</b>	Vantage	<b>Independent User</b>
<b>B1</b>	Threshold	
<b>A2</b>	Waystage	<b>Basic User</b>
<b>A1</b>	Breakthrough	

(Fonte: *Using the CEFR: Principles of Good Practice*, 2011, p.4)

O CEFR apresenta um esquema descritivo com definições dos níveis, categorias e exemplos que os profissionais da linguagem podem usar para melhor compreender e comunicar as suas metas e objetivos. Suas escalas não são definitivas e nem podem cobrir todos os contextos possíveis do uso da língua. Embora tenham sido empiricamente validadas, algumas delas ainda

têm lacunas significativas, por exemplo, no nível mais baixo (A1) e no topo da escala (os níveis C).

### Quadro 1. Níveis de Proficiência : Escala Global

Proficient User	C2	Consegue compreender com facilidade praticamente tudo o que ouve ou lê. Pode resumir informações de diferentes fontes faladas e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. Pode expressar-se espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, identificando o sentido nas entrelinhas, mesmo em situações mais complexas.
	C1	Consegue compreender um vasto número de textos longos e complexos e reconhecer significado implícito. Pode expressar-se de forma fluente, espontânea e sem hesitações. Pode usar a linguagem de forma flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre assuntos complexos, mostrando controle do uso dos padrões de organização, articulação e coesão do discurso.
Independent User	B2	Consegue compreender as ideias principais em textos complexos sobre temas concretos ou abstratos, incluindo discussões técnicas em seu campo de especialização. Consegue interagir com um grau de fluência e espontaneidade com falantes nativos sem que haja tensão de qualquer uma das partes. Pode produzir textos claros e detalhados sobre uma ampla gama de assuntos e explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de várias opções.
	B1	Consegue compreender os pontos principais de textos padrões sobre assuntos familiares encontrados regularmente no trabalho, escola, lazer, etc. Consegue lidar com a maioria das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consegue produzir textos simples sobre temas familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições e expor brevemente razões, dar explicações, expressar opiniões e fazer planos.
Basic User	A2	Consegue compreender frases e expressões frequentemente relacionadas com áreas de relevância mais imediata (por exemplo, informações básicas sobre assuntos pessoais e familiares, compras, geografia local, emprego). É capaz de comunicar-se de forma simples e desempenhar tarefas rotineiras que requerem uma troca simples e direta de informações sobre questões familiares e habituais. Pode descrever de modo simples o seu ambiente imediato e expressar necessidades básicas.
	A1	Consegue compreender e usar expressões cotidianas e frases básicas visando a satisfação de necessidades concretas. Pode apresentar a si e aos outros, pode fazer e responder perguntas sobre detalhes pessoais como onde mora, com quem, quem conhece e o que possui. Consegue interagir de forma simples, desde que a outra pessoa fale pausadamente, com clareza e esteja preparada para ajudar.

(Fonte: TRIM *et al.* COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. Language Policy Unit, Strasbourg. 2001, p.24)

O CEFR não se ocupa de contextos específicos de linguagem ou de listas específicas de linguagem (regras ou itens gramaticais, vocabulário, etc.) e, portanto, não pode ser usado como um currículo ou lista de conteúdos para aprendizagem. Os indivíduos precisam adaptar a sua utilização para ajustar os níveis de linguagem que precisam em seus contextos específicos.

O CEFR usa um modelo baseado nos usos da linguagem:

Os usos da linguagem compreendem as ações realizadas por pessoas que, como indivíduos e como agentes sociais, desenvolvem uma série de competências gerais e, em particular, as competências comunicativas. Tais competências são usadas em vários contextos, sob várias condições e

restrições para iniciar uma comunicação que envolve processos de linguagem para produzir e/ou receber textos em relação a temas em domínios específicos; e dependem de estratégias apropriadas para a realização dos fins pretendidos. O monitoramento dessas ações pelos participantes levam ao reforço ou à modificação de suas competências (TRIM *et al.*, 2001, p.9).

Esse modelo que destaca os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de línguas, bem como o papel do contexto social onde as línguas são aprendidas e utilizadas, também é conhecido como abordagem sócio-cognitiva (WEIR, 2005).

As habilidades linguísticas (compreensão escrita, compreensão auditiva, escrita e fala) são tratados no Quadro 2 do CEFR. Esse quadro (TRIM *et al.*, 2001, p. 26-27) apresenta atividades de linguagem para fins de auto-avaliação e descreve habilidades linguísticas em diferentes contextos pedagógicos.

Por exemplo, no caso de Leitura uma descrição de nível básico (A1) é:

**Consigo compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.**

Por outro lado, uma descrição de alto nível (C2) é:

**Consigo ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo resumos ou textos linguisticamente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.**

## Quadro 2. Níveis de Proficiência por Habilidades Linguísticas

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
UNDERSTANDING	LISTENING	Consigo entender vocabulário básico sobre mim ou minha família, em situações concretas e imediatas quando falam claramente e devagar	Consigo entender frases, com vocabulário mais comum, ligadas à áreas de interesse imediato como informações sobre família, compras, áreas locais e trabalho. Consigo entender os pontos principais em mensagens e anúncios curtos, simples e claros.	Consigo entender os pontos principais em textos padrões sobre temas familiares como escola, trabalho, lazer, etc. Consigo entender os pontos principais de programas de rádio ou TV sobre temas atuais ou tópicos de interesse pessoal ou profissional quando falam de forma clara e não muito rápida.	Consigo compreender exposições longas e palestras e até acompanhar partes mais complexas da argumentação, desde que o tema seja relativamente familiar. Consigo entender notícias de TV e programas sobre temas atuais. Consigo entender o maioria dos filmes em linguagem padrão.	Consigo compreender exposições longas, mesmo quando não estão claramente estruturadas e quando as relações são apenas implícitas e não explicitamente sinalizadas. Consigo entender programas de televisão e filmes sem muito esforço.	Não tenho nenhuma dificuldade em entender qualquer tipo de linguagem falada, seja ao vivo ou em transmissões, mesmo se tratando de falantes nativos falando rapidamente, desde que tenha tempo para me familiarizar com o sotaque.
	READING	Consigo compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos	Consigo ler textos bem curtos e simples. Posso encontrar informações específicas e previsíveis em materiais com informações cotidianas como anúncios, prospectos, menus e horários. Consigo ler cartas pessoais simples.	Consigo compreender textos com alta frequência de palavras relacionada ao trabalho. Posso acompanhar a descrição de acontecimentos, emoções e desejos, em cartas pessoais.	Consigo ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em que os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista. Posso entender prosa literária contemporânea.	Consigo entender textos literários e não literários longos e complexos textos literários, apreciando distinções de estilo. Posso entender artigos especializados e técnicos mais longos, mesmo quando não relacionados com a minha área.	Consigo ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo resumos ou textos linguisticamente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.
SPEAKING	SPOKEN INTERACTION	Consigo me comunicar de forma simples desde que a outra pessoa repita ou reformule suas falas em um ritmo mais lento e me ajude a formular o que estou tentando dizer. Posso perguntar e responder perguntas simples em áreas de necessidade ou em tópicos bem familiares.	Consigo me comunicar de forma simples em tarefas rotineiras que requerem uma troca de informações simples e diretas sobre temas e atividades familiares. Posso lidar com interações sociais curtas, embora precise de ajuda para manter a conversação.	Consigo lidar com a maioria das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Posso participar de conversações sobre tópicos que são familiares, de interesse pessoal ou cotidianos (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e eventos atuais).	Consigo conversar com fluência e espontaneidade com falantes nativos. Posso participar ativamente de discussões em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Consigo me expressar fluentemente e espontaneamente, sem ficar à procura de expressões. Posso usar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e faço contribuições relevantes para a conversação.	Consigo participar sem esforço de qualquer conversa ou discussão e estou bem familiarizado com expressões idiomáticas e coloquiais. Posso me expressar fluentemente e expressar as ideias mais sutis. Em caso de problemas, posso voltar atrás e reestruturar, contornar dificuldades habilmente e de forma quase imperceptível.
	SPOKEN PRODUCTION	Consigo usar frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.	Consigo utilizar uma série de expressões e frases para descrever em termos simples minha família e outras pessoas, condições de vida, a minha formação educacional e meu trabalho atual ou mais recente.	Consigo usar expressões de forma simples a fim de descrever experiências e eventos, meus sonhos, esperanças e ambições. Posso dar motivos e explicações breves para opiniões e planos. Posso contar uma história, comentar o enredo de um livro ou filme e descrever minhas reações.	Consigo apresentar descrições claras e detalhadas sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com as minhas áreas de interesse. Posso explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de várias opções.	Consigo apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos, integrar subtemas, desenvolver aspectos particulares e chegar a conclusão adequada.	Consigo apresentar de forma clara e fluente descrições ou argumentos em estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica que ajude o destinatário a identificar e a memorizar pontos significativos.
WRITING	WRITING	Consigo escrever um cartão postal simples e breve, por exemplo, nas datas festivas. Posso preencher formulários com dados pessoais, por exemplo, meu nome, nacionalidade e endereço em um formulário de registro em um hotel.	Consigo escrever notas breves e simples e mensagens relativas a questões de necessidades imediatas. Posso escrever uma carta pessoal simples, por exemplo, agradecendo alguma coisa a alguém.	Consigo escrever textos simples sobre assuntos familiares ou de interesse pessoal. Posso escrever cartas pessoais descrevendo experiências e impressões.	Consigo escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados aos meus interesses. Posso escrever um ensaio ou um relatório com informações ou apresentar razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Posso escrever cartas evidenciando o significado de determinados acontecimentos e experiências.	Consigo expressar meus pontos de vista em textos claros e bem-estruturados e detalhados. Posso escrever cartas, ensaios e relatórios sobre assuntos complexos, sublinhando o que considero ser os problemas salientes. Posso selecionar um estilo apropriado ao leitor em mente.	Consigo escrever um texto claro, fluente e em estilo apropriado. Posso escrever cartas, relatórios ou artigos complexos com uma estrutura lógica tal que ajude o leitor a perceber os pontos essenciais. Consigo escrever resumos e críticas sobre obras literárias e não literárias.

(Fonte: Cf. mesmo anterior, p.26-27)

Além das escalas apresentadas nos Quadros 1 e 2 acima, o CEFR deu origem à dezenas de outros tipos de quadros de referência. O documento ou guia *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Structured overview of all CEFR scales* (Conselho Europeu, sem data) traz 47 escalas ilustrativas. As mais relevantes serão apresentadas nesta dissertação oportunamente.

## 2.7 Breve Histórico do CEFR

Segundo os autores do *Using the CEFR: Principles of Good Practice* (2011), o CEFR é o resultado da evolução no ensino de idiomas desde a década de 1970. Sua publicação em 2001 foi o produto de várias discussões, reuniões e processos de consulta ao longo dos 10 anos anteriores. Como já disse alhures, esse documento ou guia foi publicado em 39 idiomas.

O desenvolvimento do CEFR coincidiu com mudanças fundamentais no ensino de línguas, como o afastamento do método de gramática e tradução em direção a uma abordagem funcional/nocional até chegar à **Abordagem Comunicativa**. O documento reflete essas abordagens posteriores e seu desenvolvimento também é o resultado das necessidades de comunicação de um novo contexto internacional que exigiu a criação de um sistema de critérios comuns para a aprendizagem de línguas que pudessem facilitar a cooperação entre instituições de ensino em diferentes países, em especial na Europa. Os objetivos do CEFR também incluem a criação de uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações linguísticas e uma ferramenta para ajudar alunos, professores, autores, organizadores de processos seletivos e autoridades educacionais a situarem seus próprios esforços dentro de um quadro mais amplo de referência (*Using the CEFR: Principles of Good Practice*, 2011).

Desde a sua publicação, o CEFR recebeu o reforço de vários outros documentos suplementares (incluídos na seção Referências) que constituem um 'kit de ferramentas' para ajudar no trabalho com os níveis de proficiência. Novas contribuições são constantemente adicionadas e garantem a evolução do CEFR, cuja meta é permanecer flexível, não-dogmático, relevante e preparado para acomodar inovações no ensino e aprendizagem de idiomas (*Using the CEFR: Principles of Good Practice*, 2011).

### Quadro 3. Evolução do CEFR

Anos 1960 e 1970	Surgimento das Abordagens Funcionais/Notacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nos anos 1960, tem início o Projeto de Línguas Modernas do Conselho Europeu. Em 1971, ocorre o simpósio intergovernamental em Rüsçhlikon, que criou um sistema de unidades e escalas para a educação de adultos. É nesse contexto que surge o conceito do primeiro projeto 'Threshold'. (Bung, 1973).</li> <li>Publicação do nível <i>Threshold</i> ( B1 do CEFR) (van Ek 1975) e do nível <i>Waystage</i> (van Ek, Alexander and Fitzpatrick 1977) ( A2 do CEFR).</li> <li>Publicação do <i>Un niveau-seuil</i> (Coste, Courtilion, Ferenczi, Martins-Baltar e Papo 1976), versão francesa do nível <i>Threshold</i>.</li> <li>Simpósio Ludwigshafen de 1977: David Wilkins apresenta a possibilidade de um conjunto de sete níveis (North 2006:8) para serem usados no quadro de referência comum do Conselho Europeu.</li> </ul>
Anos 1980	A Abordagem Comunicativa	<p>A Abordagem Comunicativa se consolida. As visões sobre ensino e aprendizagem de línguas começam a se modificar. Há uma ênfase maior no desempenho produtivo e surgem novos modelos de avaliação. O conceito de níveis é reformulado na prática.</p>
Anos 1990	Desenvolvimento do CEFR e um período de convergência	<ul style="list-style-type: none"> <li>Simpósio intergovernamental de Rüsçhlikon de 1991 '<i>Transparency and Coherence in Language Learning in Europe</i>', comitês e equipas internacionais de trabalho são formadas.</li> <li>Lideram a Divisão de Políticas Linguísticas; Joe Shiels, John Trim, Brian North e Daniel Coste. Os objetivos principais são:             <ol style="list-style-type: none"> <li>Criar uma ferramenta de comunicação que auxilie os profissionais em vários contextos a conversar sobre os seus objetivos de uma forma mais coerente</li> <li>Encorajar os profissionais a refletirem sobre as suas práticas, objetivos e avaliação do progresso dos alunos para promover um melhor ensino de línguas no continente europeu.</li> </ol> </li> <li>Publicação e revisão dos níveis <i>Waystage</i> e <i>Threshold</i> extendidos e a primeira publicação do nível <i>Vantage</i>, acima do B2 do CEFR (van Ek and Trim, 1990a/1998a, 1990b/1998b, 2001).</li> <li>Nível <i>Pre-Waystage</i>, chamado <i>Breakthrough</i>, elaborado por John Trim.</li> </ul>
Anos 2000	Desenvolvimento dos kits de	<ul style="list-style-type: none"> <li>(2001) Primeiro documento ou guia publicado em francês e inglês (Conselho Europeu).</li> <li>(2001) lançamento do <i>European Language Portfolio</i>.</li> <li>CEFR traduzido em 39 línguas.</li> <li>Kit de ferramentas do CEFR inclui manuais, materiais de referência, quadros com análise de conteúdo e amostras de testes para <i>Speaking, Listening, Writing e Reading</i></li> <li>O Conselho Europeu recomenda a elaboração dos Quadros de Descritores Específicos de Línguas.</li> </ul>

(Fonte: *Using the CEFR: Principles of Good Practice*, 2011, p.8)

## 2.8 Linguagem no CEFR

O 'kit de ferramentas' descrito acima inclui o guia explicativo elaborado por Bailly *et al.* (2001). O objetivo dos autores foi oferecer uma explicação mais detalhada do CEFR original. Nesse documento, os autores descrevem e comentam cada seção do CEFR e esclarecem que, após os três primeiros capítulos introdutórios, o capítulo 4 do CEFR apresenta um esquema bastante detalhado das categorias para a descrição dos usos da língua e dos seus falantes.

As seis seções do referido capítulo seguem abaixo (BAILLY *et al.*, 2001, p.21-23):

1. Contextos de linguagem: domínios, situações, condições e restrições, contexto mental dos falantes e contexto mental do(s) interlocutor(es);
2. Temas de comunicação;
3. Funções Comunicativas;
4. Atividades comunicativas: produção (fala, escrita), recepção (compreensão auditiva, leitura, recepção de áudio-visual) interativa (oral, escrita) e mediação;
5. Processos comunicativos de linguagem: planejamento, execução, produção, recepção, interação, monitoramento, ações práticas, comportamento paralingüístico e características paratextuais;
6. Textos de linguagem: mídias, gêneros, textos falados, textos escritos.

A orientação comunicativa do CEFR pressupõe que os alunos/as estão em processo de se tornarem falantes da língua, de modo que as categorias acima aplicam-se tanto à primeira quanto à segunda língua. Assim, o/a aluno/a de uma segunda língua/língua estrangeira ou cultura não deixa de ser competente na sua língua materna e cultura associada. Os/as alunos/as não se limitam a adquirir duas maneiras independentes, distintas de agir e comunicar-se, mas desenvolvem uma interculturalidade e um plurilinguismo. As competências linguísticas e culturais em relação a cada língua são modificadas, integradas e enriquecidas. Os alunos experimentam uma maior capacidade para aprendizagem posterior de línguas e uma maior abertura para novas experiências culturais, bem como uma capacidade de mediar, através da interpretação e tradução, entre os falantes das duas línguas em questão, que não podem se comunicar diretamente. Essas atividades e competências diferenciam o aluno plurilíngue dos falantes nativos monolíngues.

### **2.8.1 Contextos de Linguagem**

Nesta primeira seção do capítulo 4 do CEFR, Bailly *et al.* (2001) confirmam que há muito tempo se sabe que os usos da linguagem variam de acordo com as exigências do contexto em que são usados. A língua não é um

instrumento neutro do pensamento como a matemática<sup>21</sup>. A necessidade e o desejo de se comunicar ocorrem em situações particulares e o conteúdo da comunicação é uma resposta a tais situações.

Assim, passo a descrever brevemente os diferentes aspectos desses contextos segundo a visão dos autores do CEFR (2001).

O conceito de **domínio** é importante porque, quando sabemos como a língua será usada, torna-se possível selecionar temas, atividades, tarefas e textos sobre essa área, evitando o que pode ser uma aprendizagem irrelevante. Por outro lado, as circunstâncias mudam e nenhum aprendizado é mais irrelevante do que a sobre-especialização em um campo que o/a aluno/a, em seguida, deixa para trás. Portanto, a seleção de domínios propostos no CEFR é bastante ampla já que muitas situações em nossa vida envolvem mais de um deles.

- **o domínio pessoal** envolve a vida particular do indivíduo, sua casa, família e amigos, suas práticas individuais tais como a leitura por prazer, diário pessoal, seus interesses especiais, passatempos etc.;
- **o domínio público** envolve as ações do indivíduo como parte de comunidades, organização ou instituições dedicadas à operações e atividades de vários tipos e propósitos;
- **o domínio ocupacional** envolve os interesses profissionais do indivíduo;
- **o domínio educacional** envolve a aprendizagem organizada do indivíduo, especialmente (mas não necessariamente) dentro de uma instituição de ensino.

A lista abaixo apresenta as diferentes **situações** e ilustra em que medida nossa compreensão de pessoas, coisas e acontecimentos depende das situações e domínios em que nos deparamos com elas. Os exemplos são relacionados à cultura britânica e muitos são apropriados a outras sociedades

---

<sup>21</sup> Essa afirmação dos autores do CEFR reflete o pensamento dos gregos antigos que, em seus estudos sobre as relações entre matemática e lógica, consideravam a linguagem matemática como mais lógica e, portanto, mais adequada para descrever fenômenos da natureza se comparada a outros tipos de linguagens (SHAPIRO, S. (Ed.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Mathematics and Logic* (Oxford Handbooks) 1st Edition. 2005).

européias, mas é sempre importante refletir e decidir sobre as situações de que pretendemos tratar e, conseqüentemente, os locais e instituições envolvidos.

Em cada domínio, as situações externas que surgem podem ser descritas da seguinte forma:

- os **locais** em que ocorrem;
- as **instituições ou organizações** - a estrutura e procedimentos que controlam o que pode ocorrer;
- as **pessoas envolvidas**, especialmente em seus papéis sociais em relação ao usuário/aluno;
- os **objetos** (animado e inanimado) no ambiente;
- os **eventos** que ocorrem;
- as **operações realizadas** pelas pessoas envolvidas;
- os **textos** encontrados dentro da situação.

**Quadro 4. Descrição de Categorias de Domínio e Situações**

Domínio	Local	Instituição, Organização	Pessoas envolvidas	Objetos	Eventos	Operações realizadas	Textos
Pessoal	Casa, quartos, jardim próprio, da família, de amigos, de estranhos. Hotel. Litoral e interior.	Família, redes Sociais.	(Avós) Pais, Filhos, irmãos, tias, tios, primos, cônjuges, sogros, amigos e conhecidos.	Mobiliário, roupas equipamento doméstico. Brinquedos, ferramentas, higiene pessoal. Objetos de arte, livros, animais domésticos. Árvores, plantas, lagoas. Bolsas. Lazer, equipamento desportivo.	Ocasões familiares encontros Incidentes, acidentes fenômenos naturais. Festas, visitas Andar a pé, de bicicleta, automobilismo. Feriados, excursões eventos desportivos	Viver rotinas: vestir-se, despir-se cozinhar, comer, lavar, <i>DIY</i> , jardinagem leitura, rádio e TV, hobbies, jogos e esportes.	Teletexto, garantias, receitas, material de instrução. Romances, revistas, jornais, lixo eletrônico, folhetos, cartas pessoais. Textos gravados ou transmitidos.
Público	Espaços públicos: rua, praça, parque transporte público. Lojas (super) mercado. Hospitais, clínicas. Esportes estádios, campos, salões. Teatro, cinema,	Autoridades Públicas. Órgãos Políticos. Saúde Pública. Clubes. Serviços. Sociedades. Partidos políticos.	Membros do público, funcionários. Polícia, exército, segurança. Motoristas Passageiros Jogadores, fãs, espectadores.	Dinheiro, bolsa, carteira formulários, bens, armas mochilas. Programas. Refeições, bebidas, lanches.	Incidentes Acidentes, doenças, reuniões públicas. Fatos, processos judiciais Multas, detenções. Concursos. Exibições.	Compras e serviços públicos. Serviços médicos. Viagens, transporte, entretenimento público e atividades de lazer	Anúncios públicos e avisos. Rótulos e embalagens. Folhetos, <i>grafitti</i> . Ingressos, horários. Avisos, regulamentos, programas contratos.
Ocupacional	Escritórios, fábricas, oficinas. Portos, ferrovias, fazendas, aeroportos. Lojas, hotéis, repartições.	Empresas multinacionais e corporações, indústrias e sindicatos.	Empregadores, gestores, colegas, subordinados, clientes, recepcionistas, secretárias, pessoal de limpeza.	Máquinas industriais. Ferramentas industriais e artesanais.	Reuniões, entrevistas, recepções, conferências, feiras de comércio, consultas. Vendas, acidentes de trabalho, conflitos laborais.	Administrador de empresas, gestão industrial. Operações de produção, procedimento administrativo e transporte. Operações de vendas, marketing. Computação. Manutenção do escritório	Carta comercial, relatório, memorando. Segurança, avisos, manuais de instrução, regulamentos material de propaganda. Rotulagem e embalagem. Descrição do trabalho, postagem, cartões de visita
Educacional	Escolas, hall, salas de aula, parque infantil. Campos desportivos, corredores. Faculdades, universidade e anfiteatros, auditórios. Laboratórios e cantina.	Escola, faculdade, universidade, sociedades científicas, instituições de educação para adultos.	Professores, cuidadores, assistentes, pais. Colegas de classe, estudantes, funcionários. Porteiros, secretárias.	Material de escrita, uniformes escolares, equipamentos de jogos e vestuário. Comida. Equipamentos de áudio-visual. Quadros, giz. Computadores e maletas, mochilas escolares.	Volta à escola. Visitas e intercâmbio Reuniões de pais. Dias de esportes, jogos. Problemas disciplinares.	Planejamento de lições. Jogos, clubes e sociedades. Palestras, redação de trabalho. Laboratório, biblioteca. Seminários e tutoriais Lição de casa debates e discussões.	Textos autênticos. Livros didáticos, referência. Quadro, computador. Video-texto. Exercícios, artigos de revistas, resumos, dicionários.

(Fonte: C.f anterior TRIM *et al.* COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. Language Policy Unit, Strasbourg. 2001, p. 48-49)

Na conclusão desta seção do capítulo 4 do CEFR, sobre **condições e restrições**, Bailly *et al.* (2001) detalham os fatores mais comuns que podem comprometer o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira. Os exemplos sobre as condições e restrições que podem afetar a capacidade dos/as aluno/as para aprender servem de alerta para as autoridades educacionais

para a necessidade de encarar as realidades das situações de comunicação e tomar as providências para que sejam tratadas devidamente.

- **Condições físicas:**
  - a) para o discurso: clareza da pronúncia, ruído ambiente, interferências, distorções (linhas telefônicas, recepção de rádio, avisos públicos) condições meteorológicas (vento, frio extremo etc.);
  - b) para a escrita: impressão ruim, caligrafia difícil, má iluminação, etc.
  
- **Condições sociais:** número e familiaridade de interlocutores, status relativo dos participantes (poder e solidariedade, etc.), presença/ausência de ouvintes, relações sociais entre os participantes (por exemplo, simpatia/ hostilidade, co-operação).
  
- **As pressões do tempo:**
  - a) pressões diferentes entre falante/ouvinte (tempo real) e escritor/leitor (mais tempo para pensar);
  - b) limitações no tempo para a produção e apresentação de relatórios e outros documentos profissionais e acadêmicos;
  - c) ansiedade em situações envolvendo provas, concursos, exames, etc.

Por outro lado, segundo Bailly *et al.* (2001), **o contexto mental dos falantes/alunos** não é simplesmente uma questão das condições físicas e sociais externas em que os atos de comunicação acontecem. Sabemos que não há duas pessoas que ouçam uma determinada palestra da mesma forma ou dois/duas alunos/as que reajam da mesma forma a uma determinada aula. Todos respondemos a estímulos externos de forma diferente de acordo com a maneira pela qual esses se encaixam em nossa experiência ou expectativas e tais considerações devem ser levadas em conta no planejamento da instrução. Por exemplo, discussões que envolvem o domínio pessoal, que lidam com a vida familiar, podem afligir certos alunos de famílias destruídas ou que sofreram perdas. E ainda, mudanças bruscas de tema podem desorientar os alunos, que não conseguem acompanhar o desenvolvimento do discurso, especialmente se não estão em condições de intervir e usar estratégias compensatórias.

Ainda segundo Bailly *et al.* (2001), também é importante considerar o **contexto mental do(s) interlocutor(es)**. A sala de aula envolve interações entre professores e alunos, entre alunos, bem como entre examinadores e candidatos, e entre candidatos. Assim, a comunicação envolve naturalmente o estabelecimento e desenvolvimento de relações interpessoais. Se esse processo não funcionar, a aprendizagem pode ser comprometida e os testes podem produzir resultados enganosos. Um candidato esperto e com o comando de algumas técnicas de sinalização e troca de turno pode fingir ter uma compreensão e fluência que realmente não possui.

### 2.8.2 Temas de Comunicação

Nesta segunda seção do capítulo 4 do CEFR, Bailly *et al.* (2001) ressaltam que é importante distinguir entre as diferentes aplicações de um mesmo tema. Por exemplo, *employment* e *shopping* (trabalho e compras) podem ser aprendidos como atividades sociais nos domínios ocupacional, público e pessoal respectivamente.

Os alunos do ensino médio em geral ainda não entraram no mundo do trabalho. Entretanto, podem estar interessados em discussões sobre vocação profissional, empregabilidade e nos prós e contras de diferentes profissões. A pergunta então é: como preparar os alunos para usarem a linguagem de forma eficaz nos diferentes domínios?

Da mesma forma, é importante distinguir entre a expressão direta dos estados emocionais e a forma como as pessoas falam sobre eles. Se uma pessoa diz: "Me sinto muito feliz hoje", ele/ela está tentando descrever o seu estado emocional. Por outro lado, se a mesma pessoa diz: "Ontem, eu estava muito feliz" é possível que esteja expressando a presente infelicidade!

A classificação dos temas apresentada no capítulo 7 do *Threshold Level* (1990) permanece relevante e pode ser consultada pelos interessados em uma lista mais detalhada. No entanto, os temas apresentados no CEFR (BAILLY *et al.*, 2001) foram selecionados em função das necessidades e interesses do público em geral. Cada autoridade educacional terá que considerar as necessidades, motivações e características dos seus públicos e selecionar temas e subtemas adequados.

Exemplos de temas de comunicação:

identificação pessoal, casa e lar,  
meio ambiente, vida diária, tempo livre e lazer, viagens,  
relações com outras pessoas, a saúde e os cuidados com o  
corpo, educação, trabalho, compras, comida e bebida,  
serviços, lugares, linguagem, clima, etc.

E cada uma dessas áreas temáticas pode ser subdividida. Por exemplo **tempo livre e lazer** podem ser desmembrados em:

**passatempos, rádio e TV, cinema, teatro, concertos, exposições, museus,  
atividades intelectuais e artísticas, atividades esportivas, imprensa etc.**

### 2.8.3 Funções Comunicativas

Nesta terceira seção do capítulo 4 do CEFR, Bailly *et al.* (2001) esclarecem que os atos de comunicação envolvendo um ou mais interlocutores são geralmente realizados para atender às necessidades de um falante em uma dada situação. No domínio pessoal, a intenção pode ser a de entreter um visitante através do intercâmbio de informações sobre famílias, amigos, preferências, experiências, atitudes, etc. No domínio público, podemos conversar sobre a realização de negócios, compras, vendas, qualidade e preços. No domínio ocupacional, podemos conversar sobre questões profissionais e suas implicações na área do trabalho. O domínio da educação pode incluir conversas sobre como organizar um seminário, escrever um artigo sobre um tema especializado para uma conferência ou para publicação, etc.

Ao longo dos anos, análises da linguagem produziram uma extensa literatura sobre as funções linguísticas que um aluno deve aprender para lidar com as situações que surgem nos vários domínios.

Os seguintes exemplos foram retirados do capítulo 2, seção 1.12 do *Threshold Level* (1990).

### Relações de Trabalho

**Alunos residentes temporários que procuram trabalho devem ser capaz de:**

1	buscar autorizações de trabalho, etc., conforme necessário;
2	inquirir (em agências de emprego) sobre a natureza, disponibilidade, condições de emprego (descrição do trabalho, pagamento, leis do trabalho, tempo livre e feriados, tempo de aviso prévio);
3	ler anúncios de emprego;
4	escrever cartas de apresentação e participar de entrevistas, descrever informações pessoais, qualificações e experiência, responder perguntas;
5	entender e seguir procedimentos;
6	compreender e fazer perguntas sobre as tarefas a serem executadas no trabalho;
7	compreender os regulamentos e instruções e de segurança;
8	relatar um acidente e fazer uma reivindicação de seguro;
9	fazer uso das comodidades de bem-estar;
10	comunicar-se adequadamente com superiores, colegas e subordinados;
11	participar na vida social da empresa ou instituição (cantina, esportes e clubes sociais, etc.).

Quanto ao domínio pessoal, encontramos o seguinte exemplo no capítulo 7, seção 1 do *Threshold Level* (1990).

### Identificação pessoal

Os alunos devem saber soletrar seu nome, informar o seu endereço e número de telefone, local de nascimento, idade, sexo, estado civil, nacionalidade; descrever a sua ocupação, família; informar a sua religião, preferências e costumes; descrever e entender informações sobre outras pessoas.

Educadores, professores, escritores, examinadores, especialistas em desenvolvimento de currículo e diretores de curso usam as descrições de funções linguísticas acima para orientar os suas discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Não é possível, no entanto, definir a totalidade das funções comunicativas da linguagem. Portanto, Bailly *et al.* (2001) oferecem apenas um modelo geral das funções linguísticas necessárias para as necessidades comunicativas dos alunos. Cabe aos profissionais de ensino e aos alunos refletir sobre a suas necessidades reais de comunicação e definir suas próprias carências e objetivos em relação à língua estrangeira.

## 2.8.4 Atividades Comunicativas

Nesta quarta seção do capítulo 4 do CEFR, uma das mais extensas do documento, Bailly *et al.* (2001) incluem 39 diferentes escalas de níveis de proficiência. O termo '**atividades comunicativas**' refere-se às diferentes estratégias ou recursos linguísticos necessários para 'falar, ouvir, ler e escrever' a língua estrangeira.

Essas quatro habilidades, por sua vez, dividem-se em receptivas e produtivas. Podemos também distinguir entre atividades unidirecionais, em que o indivíduo está envolvido apenas em produzir ou receber um texto falado ou escrito, e atividades bidirecionais, em que o indivíduo é chamado a atuar tanto como produtor e receptor.

Nessa segunda categoria é possível distinguir entre atividades interativas, em que há uma troca de palavras com um interlocutor (em uma conversa), e as atividades mediadoras, em que o indivíduo atua simplesmente como um canal de comunicação entre outros interlocutores (como um intérprete).

Bailly *et al.* (2001) acreditam que essas distinções são úteis porque revelam as características entre os diferentes tipos de atividade e também a necessidade de um tratamento diferente para a seu ensino, aprendizagem e avaliação.

A comunicação não-verbal também é discutida nessa seção. Ações práticas que acompanham atividades de linguagem (normalmente atividades orais e cara-a-cara) incluem:

- apontar com o dedo, a mão, o olhar ou um aceno com a cabeça. Essas ações são usados como dêiticos para a identificação de objetos, pessoas, etc., tais como, "Quero esse? Não, não é esse. Aquele lá!";
- explicação incluindo demonstração e uso de dêiticos, tais como, "pego isso e faço assim, pronto. Agora você!".

A linguagem corporal paralinguística difere das ações concretas, que normalmente acompanham a linguagem, porque carrega significados

convencionalizados que podem diferir de uma cultura para outra. Por exemplo, os seguintes gestos são usados em muitos países europeus:

- gesto (mostrar o punho cerrado em sinal de protesto);
- expressão facial (sorriso ou careta);
- postura (largar o corpo em sinal de 'desespero' ou inclinar o corpo para frente por 'interesse');
- contato visual (piscadela de 'cumplicidade' ou um olhar arregalado e fixado em sinal de 'incredulidade');
- contato corporal (beijo ou aperto de mão);
- *proxemics* (distância entre interlocutores).

O uso de sons extralinguísticos também é carregado de significados convencionados, mas fora do sistema fonológico regular de um idioma como o inglês:

- 'sh' para pedir silêncio;
- 's-s-s' para expressar desaprovação pública;
- 'ugh' para expressar aversão;
- 'humph' para expressar descontentamento;
- 'tut, tut' para expressar desaprovação educadamente.

Também é paralinguístico o uso convencional das qualidades prosódicas da língua. Por exemplo, é possível perceber atitudes e estados de espírito nas falas, mas esses matizes também estão fora do sistema fonológico regular, por exemplo:

- qualidade de voz (rouca, sufocada, estridente, etc.)
- tonalidade (rosnado, lamento, falar em voz alta, etc.)
- altura (sussurro, murmúrio, grito, etc.)
- extensão (*Ve-e-e-ery good!*)

A seção finaliza com uma breve exposição sobre a importância dos recursos paralinguísticos na interpretação dos textos escritos, como por exemplo:

- ilustrações (fotografias, desenhos, etc.);
- gráficos, tabelas, diagramas, figuras, etc.;
- recursos tipográficos (fontes, campo, espaçamento, sublinhado, layout, etc.)

### **2.8.5 Processos Comunicativos de Linguagem**

Nesta quinta e penúltima seção do capítulo 4 do CEFR, Bailly *et al.* (2001) descrevem detalhadamente os diferentes processos comunicativos da linguagem.

Segundo os autores, um ato bem sucedido de comunicação é um processo complexo, envolvendo uma cadeia de produção e recepção de eventos de fala e escrita. Em falantes nativos adultos, o processo funciona sem problemas e, em sua maior parte, inconscientemente. Normalmente, apenas o planejamento cognitivo superior e as habilidades interpretativas envolvem escolha e manipulação consciente. Os processos comunicativos envolvidos nos atos de comunicação vêm à nossa atenção principalmente à medida que as crianças passam pelas diferentes fases de aquisição de linguagem, ou quando - geralmente em resultado de danos cerebrais - essas fases são comprometidas mais tarde na vida.

Em linhas gerais, os processos comunicativos na aquisição de primeira língua dependem de sequências de ações específicas que são uma dotação de todo ser humano. Entretanto, quando uma segunda língua é aprendida posteriormente, esses processos têm de ser re-programados e as sequências re-aprendidas. Essa re-aprendizagem é, em parte, facilitada, e em parte, impedida pelas sequências pré-existentes que se tornaram rotineiras no processamento da primeira língua. Ações e reações na segunda língua são necessariamente mais conscientes, mais lentas e menos confiáveis. Existe uma inevitável tensão entre a necessidade de desenvolver novas competências e a necessidade de manter o controle dos processos de produção e recepção da linguagem. Qualquer programa de ensino de línguas precisa encontrar o

equilíbrio adequado entre o desenvolvimento de competências pré-existentes e aquisição de novas competências conforme as necessidades comunicativas e as características cognitivas dos alunos.

Para Bailly *et al.* (2001), os processos comunicativos da linguagem, o aluno deverá ser capaz de realizar uma sequência de ações especializadas.

Para falar, o aluno deverá ser capaz de:

- planejar e organizar uma ideia (competências cognitivas);
- formular um enunciado (competências linguísticas);
- articular a pronúncia (competências fonéticas).

Para escrever, o aluno deverá ser capaz de:

- organizar e formular a mensagem (competências cognitivas e linguísticas);
- escrever ou digitar o texto (competências manuais).

Para compreender o que ouve, o aluno deverá ser capaz de:

- perceber o enunciado (competência fonética auditiva);
- identificar a mensagem linguística (competências linguísticas);
- compreender a mensagem (competência semântica);
- interpretar a mensagem (competência cognitiva).

Para ler, o leitor deverá ser capaz de:

- perceber o texto escrito (capacidade visual);
- reconhecer o *script* (competência ortográfica);
- identificar a mensagem (competência linguística);
- compreender a mensagem (competência semântica);
- interpretar a mensagem (competência cognitiva).

As fases observáveis dos processos acima são bem compreendidas. Entretanto, outros eventos no sistema nervoso central não o são. Bailly *et al.* (2001) advertem que a análise a seguir tem como objetivo apenas identificar algumas partes do processo de aquisição relacionadas ao desenvolvimento da proficiência linguística.

O **planejamento** envolve a seleção, a interrelação e a coordenação das diferentes competências linguísticas que serão usadas em um determinado evento comunicativo a fim de realizar as intenções comunicativas do indivíduo.

A **execução** inclui **produção**, **recepção** e **interação**. A **produção**, por sua vez, contém dois componentes: **formulação** e **articulação**.

A **formulação** serve para organizar o resultado do **planejamento** em forma de linguagem. Esse processo envolve competências lexicais, gramaticais, fonológicas (e, no caso da escrita, ortográficas), processos que são distintos e parecem (por exemplo, em casos de difasia) ter algum grau de independência, mas cuja interrelação exata não é totalmente compreendida.

A **articulação** organiza a inervação motora do aparelho vocal para executar processos fonológicos através de movimentos coordenados dos órgãos da fala que produzem as cadeias sonoras que constituem a fala ou, alternativamente, a inervação motora da musculatura da mão para a produção de texto escritos à mão, datilografados ou digitados.

A **recepção** envolve quatro etapas que ocorrem simultaneamente (*bottom-up*) e são constantemente atualizadas e reinterpretadas (*top-down*) à luz do conhecimento do mundo real e das expectativas do indivíduo.

- a percepção da fala e da escrita: som/letra e reconhecimento de palavras (cursiva e impressa);
- a identificação do texto, completa ou parcial, conforme o caso;
- a compreensão semântica e cognitiva do texto como uma entidade linguística;
- a interpretação da mensagem no contexto.

Os processos receptivos envolvem:

- capacidade de percepção;
- memória;
- capacidade de decodificação;
- capacidade de inferência;
- capacidade de previsão;
- capacidade de imaginação;
- rapidez na localização de informações específicas;
- capacidade de identificar referências anafóricas e catafóricas.

A compreensão, especialmente de textos escritos, pode ser facilitada pelo uso adequado de recursos e obras de referência, tais como:

- dicionários (monolíngues e bilíngues);
- enciclopédias;
- dicionários de pronúncia;
- dicionários eletrônicos, gramáticas, corretores ortográficos;
- gramáticas de referência.

Na **interação**, os processos envolvidos na interação falada não podem ser descritos apenas como uma simples sucessão entre falar e ouvir. Os processos produtivos e receptivos sobrepõem-se. Antes do término do enunciado, o planejamento e o processamento da resposta do interlocutor são iniciados com base em hipóteses quanto à natureza, significado e interpretação da fala do indivíduo.

Além disso, o discurso é cumulativo. À medida que a interação prossegue, os participantes convergem em suas leituras e interpretações de uma situação, desenvolvem expectativas e se concentram em questões relevantes. Esses processos são refletidos na qualidade e forma dos enunciados produzidos.

Já na interação escrita (por exemplo, uma correspondência por carta, fax, *e-mail*, etc.) os processos de recepção e de produção permanecem distintos (embora a *internet* possibilite uma comunicação cada mais próxima da interação em 'tempo real'). Os efeitos cumulativos de discurso escrito são semelhantes àqueles da interação oral.

Bailly *et al.* (2001) descrevem o último processo comunicativo da linguagem ou **monitoramento** como uma estratégia responsável pela atualização das atividades mentais e competências utilizadas no curso da comunicação. O monitoramento aplica-se igualmente aos processos produtivos e receptivos. Deve-se notar que um fator importante para o controle dos processos de produção é o *feedback* que o falante/escritor recebe em cada fase: formulação, articulação e acústica. Em um sentido mais amplo, esse componente estratégico envolve também o acompanhamento e gestão do processo comunicativo, por exemplo:

- lidar com o inesperado, como mudanças de domínio, tema, etc.;
- lidar com falhas de comunicação na interação ou de produção em resultado de fatores tais como lapsos de memória;
- competência comunicativa inadequada para a tarefa em pauta, uso de estratégias de compensação como a reestruturação, paráfrase, substituição ou pedido de ajuda;
- mal-entendidos e erros de interpretação (pedidos de esclarecimento);
- lapsos de língua, ouvir errado (uso de estratégias de reparação).

### 2.8.6 Textos de Linguagem

Esta sexta e última seção do capítulo 4 do CEFR descreve claramente os diferentes tipos de texto e a sua relação com a linguagem.

Segundo Bailly *et al.* (2001), em um ato de comunicação, o texto é o artefato linguístico externo que une os participantes. O texto é o resultado do processo produtivo e o início do processo receptivo. Textos (orais ou escritos) são centrais para qualquer ato de comunicação e a única parte da cadeia de eventos que normalmente é observável. Também são fundamentais no ensino

línguas uma vez que os alunos são essencialmente instruídos a produzir e compreender textos.

Cada texto é transmitido por um meio ou mídia específicos, normalmente por ondas sonoras ou pela escrita. Existem subcategorias que podem ser estabelecidas de acordo com as propriedades físicas do meio que afetam os processos de produção e recepção, por exemplo, na fala, o diálogo presencial ou por telefone, na escrita, o texto impresso ou cursivo em diferentes *scripts*.

Bailly *et al.* (2001) ressaltam que os indivíduos devem ter o equipamento motor-sensorial necessário para se comunicar. No caso da fala, devem ser capazes de ouvir bem sob as condições ambientes e ter um bom controle dos órgãos da fonação e articulação. No caso da escrita, devem ser capazes de ver com a acuidade visual necessária e ter suficiente controle manual. Por último, devem possuir conhecimentos e capacidades necessárias para identificar, compreender e interpretar e, por outro lado, organizar, formular e produzir textos de qualquer natureza.

Bailly *et al.* (2001) apontam que as pessoas que têm dificuldades de aprendizagem ou deficiência sensorial/motora não devem se sentir desencorajadas. Dispositivos que vão desde os aparelhos auditivos simples até os computadores com sintetizadores de voz controlados pelo olho foram desenvolvidos para superar até mesmo as mais graves dificuldades sensoriais e motoras.

Por outro lado, o uso de métodos e estratégias adequadas permitem aos indivíduos com dificuldades de aprendizagem atingir um sucesso notável nas línguas estrangeiras. A leitura labial, a exploração da audição residual e o treinamento fonético permitiram aos portadores de deficiência auditiva grave alcançar um elevado nível de comunicação em uma segunda língua ou em língua estrangeira. Com determinação e incentivo, os seres humanos têm uma capacidade extraordinária de superar os obstáculos à comunicação, produção e compreensão de textos (Bailly *et al.*, 2001).

Em geral, qualquer texto pode ser realizado por qualquer meio/mídia. No entanto, alguns meios/mídias e textos são mais estreitamente relacionados. A escrita geralmente não traz o registro completo da fonética da fala ou de sua prosódia (tonicidade, entonação, pausas, elisões, reduções, etc.). Recursos paralinguísticos não são geralmente representados na escrita, embora possam

aparecer em uma legenda de filme, no roteiro de uma novela ou de uma peça de teatro (Bailly *et al.*, 2001).

Além disso, a natureza do meio/mídia exerce uma forte pressão sobre a natureza do texto e vice-versa. Uma inscrição em pedra é difícil e cara para produzir, mas é muito durável. Uma carta simples é de fácil produção, baixo custo e transporte rápido, mas é frágil. A comunicação eletrônica usando computadores e internet não precisa produzir textos permanentes (Bailly *et al.*, 2001).

Bailly *et al.* (2001) destacam e listam os contrastes em estilo observados nos diferentes tipos de textos produzidos nos meios/mídias acima. No caso da pedra, um texto cuidadosamente composto, simples e conciso para preservar informações para as gerações futuras, expressar e inspirar reverência em relação ao local ou a pessoa celebrada. As cartas podem ser mais pessoais e, nesse caso, revelam uma relação mais efêmera entre os correspondentes.

Livros, revistas e jornais são não apenas diferentes em sua forma física e aparência, mas são diferentes meios/mídias de comunicação. A natureza e a estrutura dos seus conteúdos configuram os diferentes tipos de texto. Os meios/mídias e os tipos de texto estão intimamente relacionados e ambos são produtos das funções que desempenham. Os exemplos de diferentes meios ou mídia incluem:

- voz (viva voz);
- telefone, videofone, teleconferência;
- sistemas de endereços públicos;
- transmissões de rádio; TV;
- filmes de cinema;
- computador (e-mail, CD Rom, etc.);
- videotape, cassette, disc;
- fita de áudio, cassette, disc;
- impressão;
- manuscrito;
- etc.

Os diferentes tipos de texto incluem:

### **Língua falada:**

- anúncios e instruções públicas;
- discursos públicos, palestras, apresentações, sermões;
- rituais (cerimônias, serviços religiosos formais);
- entretenimento (teatro, shows, leituras, músicas);
- comentários esportivos (futebol, críquete, boxe, de corridas de cavalos, etc.); noticiários;
- debates públicos e discussão;
- diálogos e conversações inter-pessoais;
- conversas telefônicas;
- entrevistas de emprego.

### **Língua Escrita:**

- livros, ficção e não-ficção, incluindo revistas literárias;
- revistas;
- jornais;
- manuais de instrução (*DIY*, livros de receitas, etc.);
- livros;
- tirinhas;
- folhetos, prospectos;
- folhetos;
- material de propaganda;

- sinais e avisos públicos;
- supermercado, loja, sinais tenda do mercado;
- embalagem e rotulagem de produtos;
- bilhetes, etc.;
- formulários e questionários;
- dicionários (monolíngues e bilíngues), *thesauri*;
- cartas comerciais e profissionais, faxes;
- cartas pessoais;
- ensaios e exercícios;
- memorandos, relatórios e documentos;
- notas e mensagens, etc.;
- bancos de dados (notícias, literatura, informação geral, etc.).

## 2.9 Competências Linguísticas

O objetivo de Bailly *et al.* (2001) no capítulo 4 do CEFR foi descrever a participação dos falantes nos vários atos de comunicação e também como reagem e produzem os diferentes tipos de textos necessários às interações da linguagem. Agora, no capítulo 5, os autores procuram explicar em profundidade como os seres humanos se envolvem nesses atos de comunicação.

Segundo Bailly *et al.* (2001), o termo **competências** refere-se ao conjunto de diferentes tipos de saberes, conhecimentos, habilidades e capacidades que formam o repertório linguístico dos indivíduos. O termo **competências**, no plural, é usado de forma consistente ao longo do CEFR.

Por questões práticas, Bailly *et al.* (2001) decidiram classificar as competências em dois grandes blocos: **competências gerais** e **competências comunicativas**. Ressaltam, porém, que esse esquema de classificação não tem a pretensão de ser definitivo, pois apenas procura distinguir as competências diretamente relacionadas com a língua daquelas de caráter mais geral, embora o funcionamento da linguagem dependa de uma correlação muito próxima entre as duas.

### 2.9.1 Competências Gerais

Para Bailly *et al.* (2001), as competências gerais dos indivíduos incluem seu **conhecimento**, suas **habilidades**, seu **saber existencial** e também sua **capacidade de aprender**.

O **conhecimento** (*savoir*) é entendido como resultado da experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento acadêmico). Toda comunicação humana depende de um conhecimento compartilhado do mundo. O conhecimento acadêmico aliado ao conhecimento empírico desempenham um papel importante para a produção e compreensão da língua. A experiência cotidiana (agenda do dia, refeições, transporte, comunicação e informação), nos domínios públicos ou privados, formam a estrutura das atividades de comunicação na língua estrangeira. O conhecimento dos valores e crenças compartilhadas por grupos sociais em outros países e regiões, como crenças religiosas, tabus e história comum são essenciais para a comunicação intercultural.

Novos conhecimentos não são simplesmente adicionados aos anteriores. A natureza, riqueza e estrutura dos nossos conhecimentos prévios condicionam, modificam e reestruturam as novas experiências.

Deste modo, conhecimentos adquiridos são diretamente relevantes para a aprendizagem de línguas. Em muitos casos, os métodos de ensino e aprendizagem pressupõem esse conhecimento de mundo. Os métodos de imersão no país da língua estrangeira têm a possibilidade de buscar um enriquecimento do conhecimento linguístico através do conhecimento de mundo e vice-versa. De qualquer forma, a relação entre conhecimento e competência comunicativa merece uma análise cuidadosa (Bailly *et al.*, 2001).

As **habilidades práticas** (*savoir-faire*), como dirigir um carro, tocar violino ou presidir a uma reunião, dependem mais da capacidade de realizar procedimentos do que de um conhecimento teórico. Entretanto, o aprendizado dessas habilidades pode ser facilitado pela aquisição de conhecimento 'descartável' e ser acompanhado de formas de saber existencial (procurar relaxar ou evitar tensão na realização de uma tarefa).

Assim, dirigir um carro torna-se uma série de processos quase automáticos através da repetição, que exige inicialmente uma série de operações conscientes ("Solte lentamente o pedal da embreagem, engate a

terceira marcha,” etc.), além da aquisição de certos fatos (há três pedais em um carro manual distribuídos da seguinte forma, etc.)

As aulas de direção requerem um alto nível de concentração e afetam a auto-estima porque existe o risco de fracasso ou de parecer incompetente. O desenvolvimento das habilidades necessárias deixa os condutores mais à vontade e confiantes. Claramente, existem paralelos com certos aspectos da aprendizagem de línguas como pronúncia, gramática, morfologia, etc. (Bailly *et al.*, 2001).

O **saber existencial** (*savoir-être*) pode ser considerado como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes relacionados com a auto-imagem, a visão dos outros e vontade dos indivíduos de interagir socialmente. Esse tipo de saber não é visto simplesmente como resultante de características imutáveis de personalidade, mas inclui fatores que são o produto de vários tipos de aculturação e podem ser modificados.

Esses traços de personalidade, atitudes e temperamentos, embora sejam difíceis de definir, são parâmetros que devem ser levados em conta no ensino de línguas e devem ser incluídos nas matrizes de referência. À medida que pode ser modificada ou adquirida através da aprendizagem, a formação de novas atitudes em relação à língua estrangeira pode ser um objetivo relevante.

Os saberes existenciais são áreas sensíveis relacionadas com as percepções e interações culturais: a forma como um membro de uma cultura expressa simpatia e interesse pode ser percebido por alguém de outra cultura como agressiva ou ofensiva (Bailly *et al.*, 2001).

A **capacidade de aprender** (*savoir apprendre*) mobiliza o saber existencial, os conhecimentos teóricos, além de vários outros tipos de competência. A capacidade de aprender também pode ser concebida como ‘uma faculdade prática’ ou ‘uma descoberta da alteridade’ - o outro/outra pode ser outra língua, outra cultura, outras pessoas ou novas áreas de conhecimento.

Além de sua aplicação geral, a capacidade de aprender é particularmente relevante para o ensino de línguas. Dependendo dos alunos em questão, a capacidade de aprender pode envolver diferentes graus e combinações de aspectos do saber existencial, do conhecimento teórico e das habilidades práticas (Bailly *et al.*, 2001).

O saber existencial, por exemplo, está presente na vontade de tomar iniciativas ou até correr riscos na comunicação cara a cara, de modo a aproveitar a oportunidade de falar, saber pedir a ajuda aos interlocutores, pedindo-lhes para reformular o que disseram em termos mais simples. Além disso, o saber existencial também afeta a capacidade de escuta na atenção ao que é dito e na preocupação em evitar os riscos de mal-entendidos culturais nas relações com os outros.

Por outro lado, o conhecimento teórico é importante na medida em que explica, por exemplo, as relações morfo-sintáticas ou os padrões de declinação e inflexão de uma língua particular. Também é útil para a aprendizagem da língua estrangeira, a consciência sobre tabus ou rituais associados às práticas alimentares, sexuais ou religiosas em certas culturas.

Finalmente, habilidades práticas como a facilidade em usar dicionários e outros materiais de referência, buscar informações em vários documentos, usar recursos audiovisuais e eletrônicos são muito importantes para o estudo de línguas (Bailly *et al.*, 2001).

### **2.9.2 Competências Comunicativas**

Segundo Bailly *et al.* (2001), as competências comunicativas dividem-se em: **linguística**, **sociolinguística** e **pragmática**. Cada um desses componentes, por sua vez, compreende outros conhecimentos, capacidades e habilidades. As **competências linguísticas** incluem conhecimentos lexicais, fonológicos, sintáticos além do conhecimento de outras dimensões do sistema linguístico, independentemente do valor das variações sociolinguísticas e da realização das funções pragmáticas.

Bailly *et al.* (2001) esclarecem que as **competências linguísticas** de um determinado indivíduo envolvem não apenas o alcance e a qualidade do conhecimento (distinções fonéticas ou extensão e precisão do vocabulário), mas também sua organização cognitiva, a forma como esse conhecimento é armazenado (redes associativas) e a sua acessibilidade (ativação, memória e disponibilidade). A organização e acessibilidade variaram entre indivíduos, dependendo, entre outras coisas, das características culturais da comunidade em que o indivíduo foi socializado e onde a sua aprendizagem ocorreu.

Para Bailly *et al.* (2001), as **competências sociolinguísticas** referem-se às condições socioculturais do uso da linguagem. Por meio de sua sensibilidade às convenções sociais (regras de polidez, normas que regem as relações entre gerações, gêneros, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais no funcionamento de uma comunidade), a **competência sociolinguística** regula toda a comunicação linguística entre representantes de diferentes culturas, mesmo quando os participantes não têm consciência de sua influência.

Bailly *et al.* (2001) descrevem as **competências pragmáticas** como o uso funcional dos recursos linguísticos (funções da linguagem, atos de fala) nas diferentes situações comunicativas. Essa competência também envolve o domínio do discurso, sua coesão e coerência, a identificação dos diferentes tipos de texto e os usos figurativos da linguagem. Os aspectos pragmáticos da linguagem exercem uma forte influência na qualidade das interações e nos ambientes culturais em que ocorrem.

#### **Quadro de Competências Gerais**

- conhecimento geral (*savoir*)  
conhecimento do mundo  
conhecimento sociocultural  
consciência intercultural
- conhecimento prático (*savoir-faire*)  
habilidades práticas  
competências interculturais
- saber existencial (*savoir-être*)
- capacidade de aprender (*savoir-apprendre*)  
capacidade comunicativa  
capacidade fonética  
capacidade de estudo  
capacidade heurística

#### **Quadro de Competências Comunicativas**

- Competências comunicativas  
competências linguísticas  
competência lexical  
competência gramatical  
competência semântica  
competência fonológica  
competência ortográfica  
competência ortoépica

- Competência sociolinguística  
marcadores de relações sociais  
convenções de polidez  
expressões de sabedoria popular  
diferenças de registro  
dialetos e sotaques
- Competências pragmáticas  
competência discursiva  
competência funcional  
competência esquemática

Todas as categorias utilizadas aqui têm como objetivo caracterizar os diferentes tipos de competências internalizadas por um agente social, isto é, seus mecanismos internos de representação, cuja existência cognitiva pode ser observada e analisada através de seu comportamento e desempenho.

É importante destacar que os diferentes processos de aprendizagem ajudam a desenvolver ou transformar esses mecanismos em habilidades de linguagem (Bailly *et al.*, 2001).

## 2.10 Avaliação no CEFR

Uma das aplicações mais diretas dos quadros de níveis de proficiência do CEFR é na área de avaliação de aprendizagem da língua estrangeira. Portanto, a parceria entre Cambridge e Conselho Europeu vem de longa data e a sua **perspectiva histórica** é descrita abaixo.

Taylor e Bailly (2006) confirmam o surgimento do CEFR por volta dos anos 1970 como resultado do Projeto de Línguas Modernas do Conselho Europeu que desenvolveu os quadros de referências dos níveis *Threshold* e *Waystage* para descrever objetivos de aprendizagem específicos para fins de ensino de línguas estrangeiras. Esses dois quadros de referência foram criados para estabelecer níveis de competência linguística significativos e viáveis, em um nível relativamente baixo de proficiência, como parte de um sistema de unidades europeu usado no ensino de línguas para adultos.

Segundo Taylor e Bailly (2006), no final dos anos 1980, Cambridge tornou-se uma das várias organizações parceiras (juntamente com o *British Council* e a *BBC*) a fornecer financiamento e apoio profissional para a revisão do *Threshold* e do *Waystage*. As referências de ambos quadros foram usadas

em especificações do exame PET revisado (*Preliminary English Test*), em meados dos anos 1980, e do novo exame KET (*Key English Test*) no início dos anos 1990.

A descrição funcional de um terceiro nível superior de proficiência começou na década de 1990, dessa vez com o apoio e participação da ALTE (*Association of Language Testers of Europe*). Esse terceiro nível envolveu o FCE (*Cambridge English: First*) e levou à publicação do quadro *Vantage* em 1999. À medida que o trabalho de descrição dos níveis de proficiência do inglês prosseguiu, o conceito de um quadro comum de níveis de referência começou a surgir e assumir uma forma mais concreta.

### Contexto Histórico da Parceria Cambridge ESOL e o CEFR

<b>1913</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lançamento do CPE (<i>Cambridge Proficiency Exam</i>) - teste que teve papel fundamental na definição do nível C2 do CEFR.</li> </ul>
<b>1939</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lançamento do <i>Lower Certificate</i> (<i>Cambridge English: First</i> ou FCE) - teste agora associado ao nível B2 do CEFR.</li> </ul>
<b>1980-1990</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambridge, juntamente com o <i>British Council</i>, a BBC e outras instituições participam da revisão do <i>Threshold</i> e do <i>Waystage</i> que deram origem ao exame PET revisado (B1) e ao novo exame KET (A2) no início dos anos 1990.</li> </ul>
<b>1990-2001</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ALTE (<i>Association of Language Testers of Europe</i>) é criada em 1990 e desenvolve seu próprio quadro com 05 níveis de proficiência.</li> <li>• Simpósio intergovernamental de Rüsclikon em 1991- Dr. Peter Hargreaves (Cambridge ESOL) fala sobre 'níveis naturais'. É formado um Grupo de Conselheiros incluindo o Dr. Michael Milanovic (Cambridge ESOL).</li> <li>• Cambridge lança o banco de questões e os sistemas de calibração. O exame IELTS é calibrado usando os mesmos métodos dos outros exames de Cambridge.</li> <li>• Os BEC (<i>Business English Certificates</i>), criados nos anos 1990, são alinhados com o CEFR do mesmo modo que os outros exames.</li> <li>• Cambridge ESOL e a ALTE iniciam vários estudos que levam à criação do ALTE <i>Can Do Project</i> (1998 - 2000) e ao alinhamento dos exames de Cambridge. Os membros da ALTE adotam o níveis do CEFR.</li> </ul>

(Fonte: *Using the CEFR: Principles of Good Practice*, 2011, p.30)

A **perspectiva conceitual** da parceria *Cambridge English Assessment* e o CEFR é descrita a seguir. Taylor e Bailly (2006) citam o Dr. Brian North (2006), segundo o qual, os níveis de proficiência do Quadro Comum Europeu não apareceram do nada, mas surgiram de forma gradual e através de um reconhecimento coletivo. Peter Hargreaves (Cambridge) já os havia descrito durante o Simpósio de Rüsclikon em 1991, como 'níveis naturais' por possibilitarem a construção de currículos e exames úteis.

North (2006) acrescenta que o processo de definição desses níveis começou em 1913 com o exame CPE (*Cambridge Proficiency*) que define um domínio prático da língua para falantes não-nativos. Esse nível tornou-se mais tarde o C2. E, pouco antes da segunda guerra, Cambridge desenvolveu o primeiro FCE (*First Certificate*) - ainda amplamente considerado como o primeiro nível de proficiência de interesse profissional, agora associado com o nível B2.

Ainda segundo North (2006), o Conselho Europeu criou o primeiro nível *Threshold* (B1) para especificar que tipo de linguagem um imigrante ou visitante deveria ser capaz de usar para interagir efetivamente em sociedade. O '*Threshold*' foi rapidamente seguido pelo '*Waystage*' (A2), meio caminho abaixo do '*Threshold*'. A primeira vez que todos esses conceitos foram descritos como um possível quadro comum de níveis de proficiência foi durante uma apresentação feita David Wilkins (autor de *The Notional-Functional Approach*), em 1977, durante o Simpósio de Ludwighaven.

Segundo Taylor e Bailly (2006), o nível avançado de Cambridge ou CAE (C1) foi iniciado em 1991 para preencher a lacuna entre o FCE e o CPE. Por fim, um nível inferior *Breakthrough* foi proposto como A1. Esses seis níveis (A1-C2) formavam assim uma escala e um caminho para a progressão ascendente no ensino e aprendizagem de línguas com oportunidades para avaliar e certificar os resultados da aprendizagem ao longo do caminho. A *Main Suite* dos exames de Cambridge (KET, PET, FCE, CAE e CPE) servia como sinalização para demarcar as diferentes fases do processo.

Em reconhecimento da necessidade de uma abordagem coerente para testes de linguagem, a ALTE (*Association of Language Testers of Europe*) foi criada em 1989 pelas Universidades de Cambridge e Salamanca. Seu objetivo inicial foi estabelecer normas comuns de avaliação linguística em toda a Europa, apoiando assim o multilinguismo e ajudando a preservar o rico patrimônio linguístico da Europa. A ALTE tornou possível a normalização dos padrões de avaliação linguística e uma certificação dos vários idiomas reconhecida em todo o mundo. Atualmente, a ALTE conta com 34 membros,

incluindo algumas das principais instituições organizadoras de avaliações, 40 afiliadas institucionais, bem como várias centenas de afiliadas individuais<sup>22</sup>.

A ALTE também exerceu um papel fundamental para a aceitação do CEFR (TAYLOR; BAILLY, 2006). No início dos anos 1990, seus membros haviam iniciado um trabalho sistemático para definir qualificações em diferentes línguas europeias. Seus especialistas analisaram o conteúdo das provas e exames para elaborar diretrizes para a produção de testes de qualidade e desenvolver de indicadores de desempenho empiricamente validados e aceitos para diferentes línguas europeias<sup>23</sup>.

O resultado do trabalho da ALTE foi a criação de quadro de referência com cinco (05) níveis de proficiência nos anos 1990, simultaneamente ao quadro de seis níveis do CEFR seis nível publicado em 1997. E, uma vez que os dois enquadramentos compartilhavam de uma origem conceitual comum, de objetivos semelhantes e escalas comparáveis de descritores desenvolvidos empiricamente, Cambridge e ALTE decidiram realizar vários estudos para verificar o seu alinhamento. Isso tornou-se possível principalmente através da do projeto *Can Do* (1998-2000) da ALTE. Entretanto, após a publicação do CEFR em 2001, os membros da ALTE aprovaram e adotaram os seis níveis do CEFR (A1-C2).

**Comparativo de Níveis ALTE, CEFR e Exames de Cambridge**

ALTE	(Breakthrough)	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5
CEFR	A1	A2	B1	B2	C1	C2
EXAMES	-	KET	PET	FCE	CAE	CPE

(Fonte: Ver nota de rodapé<sup>24</sup>)

A **perspectiva empírica** da parceria *Cambridge English Assessment* e o CEFR é descrita nos seguintes termos. Para Taylor e Bailly (2006), embora houvesse um entendimento comum entre professores, editores e examinadores sobre os conceitos-chave da avaliação sem o apoio das teorias de medição e estatísticas, essas teorias tornaram-se cada vez mais importantes para validar aspectos do CEFR empiricamente. Especialistas em

<sup>22</sup> Disponível: [http://www.alte.org/about\\_alte](http://www.alte.org/about_alte) (Acesso em 10/01/2015).

<sup>23</sup> Disponível: [www.alte.org](http://www.alte.org) (Acesso em 10/01/2015).

<sup>24</sup> Disponível: [http://www.languagelevel.com/english/cef\\_levels.php](http://www.languagelevel.com/english/cef_levels.php) (Acesso em 10/01/2105).

currículos, editores de materiais didáticos e instituições organizadoras de exames de língua estrangeira em todo o mundo, incluindo a Cambridge ESOL, trabalharam para alinhar seus exames ao CEFR por razões de transparência e coerência.

No entanto, alegações de alinhamento precisam ser cuidadosamente analisadas; simplesmente afirmar que um teste está alinhado com um determinado nível do CEFR não é suficiente, mesmo que essa afirmação seja baseada em um julgamento subjetivo fundamentado.

Ainda segundo Taylor e Bailly (2006), em certa medida, o alinhamento pode ser alcançado histórica e conceitualmente como já vimos, mas o alinhamento empírico requer abordagens analíticas mais rigorosas; evidências apropriadas precisam ser acumuladas e avaliadas.

O projeto *Can Do* da ALTE foi uma dessas abordagens empíricas utilizadas pela Cambridge ESOL para alinhar seus cinco níveis originais com os seis níveis do CEFR. Outro suporte empírico para o alinhamento vem da metodologia do banco de questões de Cambridge que define sua abordagem para o desenvolvimento e validação de testes.

Taylor e Bailly (2006) ressaltam que o Estudo de Comparabilidade Cambridge-TOEFL, realizado entre 1987-1990 por Bachman *et al.* (1995), revelou o quanto a tradição britânica havia subestimado a dimensão psicométrica da avaliação. A partir dessa conclusão, Cambridge ESOL passou a investir fortemente em abordagens e sistemas empíricos para lidar com questões de medição, confiabilidade e comparabilidade entre testes.

Aos primeiros métodos comparativos usados desde o início dos anos 1990 para alinhar os vários níveis foram acrescentados uma escala de medida comum usando uma variedade de abordagens quantitativas como a análise Rasch-IRT e mais outros métodos de pesquisa qualitativa. Recentemente, Cambridge ESOL começou a apoiar a iniciativa do Conselho Europeu para a elaboração e pilotagem de manuais que investigam a relação entre os exames de língua e o CEFR (FIGUERAS *et al.*, 2005), segundo um processo de vinculação com base em três conjuntos de procedimentos:

- **Especificação do conteúdo e da finalidade do exame**  
Procedimentos semelhantes foram realizadas nas especificações do testes PET e KET com base nos níveis de *Threshold* e *Waystage*. Uma vasta documentação para todos os exames (especificações de teste, orientações para elaboração, materiais para treinamento de examinador, manuais de testes e relatórios de exame) auxilia na especificação do conteúdo e função dos exames existentes e dos novos em alinhamento direto com o CEFR.
- **Normalização de interpretação dos níveis CEFR**  
Materiais padronizados adequados são necessários para a avaliação e comparação de testes com os níveis do CEFR. Cambridge tem ajudado a desenvolver tais materiais, fornecendo questões de teste calibrados e amostras da nossa *Main Suite*, do nosso bancos de questões de teste, juntamente com modelos de *Speaking, Listening, Writing papers* selecionados pelos *chief examiners* para fins de normalização em cada nível do CEFR. Conjuntos de materiais para *benchmarking* estão agora disponíveis em CD ou DVD.
- **Estudos de validação empírica**  
Estudos de validação empírica representam um desafio maior, por vezes, exigindo conhecimentos e recursos especializados. A Cambridge ESOL é uma das poucas instituições organizadoras de exames que realiza esse tipo de pesquisa, em parte através do seu banco de questões e de sua metodologia de calibração de testes e também através de estudos de caso e pesquisa instrumental, como o *Common Scale for Writing Project* (HAWKEY; BARKER, 2004).

Taylor e Bailly (2006) observam com razão que o CEFR desempenha hoje um papel fundamental para as políticas de ensino de língua e educação na Europa e no resto do mundo - talvez de formas não previstas originalmente pelos seus autores. Na Europa, o CEFR é usado para a promoção da diversidade linguística, da transparência nas qualificações e da mobilidade profissional. Fora da Europa, o CEFR está sendo adotado para ajudar a definir os níveis de proficiência linguística, com consequentes implicações para a pedagogia e avaliação locais. A Cambridge ESOL observa todos esses acontecimentos e está preparada para oferecer a sua contribuição para o desenvolvimento contínuo do CEFR.

No próximo capítulo, apresento uma investigação das bases teóricas do CEFR e uma análise de suas concepções de língua/linguagem, ensino e aprendizagem, sujeito e avaliação do CEFR, para compreender como os seus níveis de proficiência foram definidos.

### 3. RESULTADOS

Na primeira parte deste capítulo sobre as bases teóricas do CEFR, examino as origens, evolução e desenvolvimento de um amplo movimento dentro da área de aquisição de segunda língua que recebeu o nome de **Abordagem Comunicativa** no Brasil (FILHO, 2001). Na segunda parte do capítulo, procuro identificar as diferentes concepções de língua/linguagem, ensino e aprendizagem, sujeito e avaliação que serviram de base para a determinação dos níveis de proficiência do CEFR.

#### 3.1 Bases Teóricas do CEFR

Nos últimos 40 anos, quando os/as professores/as de idiomas estrangeiros planejam e ministram aulas, avaliam o trabalho dos seus alunos e lidam com toda a gama de problemas e desafios que fazem parte do nosso ofício, provavelmente o fazem buscando soluções propostas dentro da referida Abordagem Comunicativa. Portanto, torna-se importante examinar a razão histórica do seu surgimento, como também o pensamento e as diferentes correntes linguísticas que contribuíram para a sua formação.

As palavras **communicative** e **communication** estão entre os termos mais frequentemente usados nos documentos do CEFR. Percebe-se claramente que existe uma relação direta entre o desenvolvimento do CEFR e um movimento dentro da área de Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition*) conhecido como Abordagem Comunicativa (*Communicative Language Teaching*) para o ensino de línguas estrangeiras.

Segundo os linguistas responsáveis pela criação do CEFR, as teorias que lhe serviram de base foram a Linguística Estrutural, a Sociolinguística e a Pragmática (TRIM *et al.*, 2001, p.22). Entretanto, dentro da Abordagem Comunicativa, também encontramos contribuições de correntes de pensamentos e movimentos como a Filosofia da Linguagem.

Richards e Rodgers (2001) descrevem com propriedade o surgimento da Abordagem Comunicativa como fruto da tradição britânica de ensino de línguas no final dos anos 1960. Até então, vigorava o *Situational Language Teaching*, uma abordagem desenvolvida por linguistas britânicos nos anos

1920 e 1930 para o ensino de idiomas com base em situações e diálogos, também conhecida como *Oral Approach*. (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Em contrapartida, linguistas norte-americanos haviam desenvolvido o *Audiolingualism*, também conhecido como *Audiolingual Method* no entreguerras para agilizar o ensino de idiomas estrangeiros e colaborar com o esforço de guerra (RICHARDS; RODGERS, 2001). Entretanto, ambos os métodos foram eventualmente rejeitados devido as suas visões essencialmente estruturalistas do ensino de idiomas. Chomsky (1957) havia demonstrado que as teorias estruturais vigentes eram incapazes de dar conta das características fundamentais de linguagem como a criatividade e a originalidade das frases individuais.

Linguistas britânicos como Christopher Candlin e Henry Widdowson passaram a enfatizar o potencial funcional e comunicativo da linguagem baseados nos trabalhos de pesquisa de John Firth e do seu aluno Michael Alexander Kirkwood Halliday, linguistas da escola funcional britânica; nos trabalhos de Dell Hymes, John Gumperz e William Labov, sociolinguistas norte-americanos; como também nos ensaios filosóficos de Ludwig Wittgenstein (segundo) e nos estudos sobre pragmática de Charles Morris, J.L. Austin, G. Ryle e John Searle.

É importante esclarecer que a Abordagem Comunicativa desenvolve-se no contexto das mudanças das realidades educacionais na Europa. O aumento da interdependência entre os países europeus criou a necessidade de um melhor ensino dos principais idiomas do Mercado Comum Europeu. O Conselho Europeu começou a patrocinar conferências internacionais sobre linguagem e ensino e promoveu a formação da Associação Internacional de Linguística Aplicada.

Em 1971, J. A. van Ek e L.G. Alexander (1980) começaram a investigar a possibilidade de desenvolver cursos de idiomas em um sistema de unidades linguísticas baseadas nas necessidades de comunicação do aluno e sistematicamente relacionadas à todas as outras unidades da língua.

Wilkins (1972) havia proposto uma definição funcional ou comunicativa para o desenvolvimento comunicativo de programas para o ensino de línguas.

A Abordagem Comunicativa define a linguagem como comunicação (RICHARDS; RODGERS, 2001). Segundo Hymes (1972), o objetivo da linguagem é desenvolver o que ele chamou de **competência comunicativa**.

Esse termo foi criado para contrastar com o conceito de **competência**<sup>25</sup> criado por Chomsky (falante-ouvinte ideal em uma comunidade linguística completamente homogênea).

O objetivo final da linguística é a elucidação da faculdade da linguagem humana (chamado de **langue** por Saussure). Para esse fim, os linguistas procuram distinguir entre o sistema mental abstrato de regras e princípios compartilhados pelos falantes (chamado de **langue** por Saussure e de **competence** por Chomsky, embora os termos não sejam exatamente equivalentes). Os enunciados reais produzidos por falantes individuais em diferentes ocasiões e situações são chamados de **parole** por Saussure e de **performance** por Chomsky. (TRASK, 2007, p.130)

De qualquer forma, Hymes considerou as visões de **competência** existentes, incluindo a de Chomsky, como estereis por julgar que uma teoria linguística adequada deveria incorporar questões como comunicação, sociedade e cultura. Portanto, para Hymes, **competência comunicativa** significa conhecimento e habilidade no uso da linguagem.

### 3.1.1 A Linguística Funcional de Firth e Halliday

O movimento iniciado por Halliday (University of Sydney) *et al.* (JOHNSON; JOHNSON, 1999) ficou conhecido como Gramática Funcional e também como Linguística Funcional Sistêmica (STOCKWELL, 2007).

As teorias linguísticas até então mantinham que a língua era um sistema idealizado e que poderia ser estudado sem referência ao seus usos e contextos. As teorias chomskianas de aquisição de linguagem defendem que a representação mental e a aquisição de linguagem são diferentes de outros tipos de conhecimento por serem inatas, geneticamente herdadas (TRASK, 2007).

---

<sup>25</sup> Posteriormente, Chomsky substituiu **competence** por **i-language** (interna, individual) e **performance** por **e-language** (externa e social) para evitar as confusões causadas pelo grande número de diferentes definições do termo '**competência**' na literatura. (AITCHISON, 1992, p. 242).

Outras teorias linguísticas, entretanto, acreditam que a língua não pode ser separada dos seus contextos, quer para facilitar o seu estudo, quer porque a linguagem seja um tipo diferente de conhecimento em um local separado da mente.

A linguística funcional, com sua preocupação sobre como a linguagem é determinada pelos seus usos, apresenta uma longa história desde a Escola de Praga nos anos 1920, passando pelos trabalhos de Firth (University College of London) nos anos 1940 e 1950, até sua continuação de forma mais destacada na visão de Halliday e de seus colaboradores.

A sociolinguística também utiliza uma abordagem funcional ao estudar a relação entre linguagem e sociedade. Todavia, nem a linguística funcional nem a sociolinguística conseguiram influenciar o ensino de idiomas de forma mais significativa até a publicação da Teoria da Competência Comunicativa de Hymes em 1970.

Influenciados pelas propostas de Hymes, os programas funcionais para o ensino de idiomas (WILKINS, 1976), no início da Abordagem Comunicativa (WIDDOWSON, 1991), passaram a defender que o ensino de idiomas envolve não apenas o domínio dos códigos linguísticos, mas também o conhecimento de como esses códigos são usados de forma apropriada nos diferentes contextos sociais.

A linguagem passou a ser vista como ação de comunicação social cujo objetivo não era mais conseguir produzir frases gramaticalmente corretas, como nas tradições de ensino baseadas nos clássicos, mas produzir uma linguagem adequada aos diferentes contextos e interlocutores, capaz de comunicar intenções e causar os efeitos desejados pelos falantes.

Essa interação significativa representa a grande contribuição da Abordagem Comunicativa para a área de aquisição de segunda língua, que experimentou um grande crescimento durante os anos 1970 e 1980 com a produção de muitos materiais pedagógicos que refletiam essa nova orientação.

Essa atenção às funções da linguagem e seus significados recebeu a influência de duas disciplinas voltadas para o estudo sistemático dos usos da linguagem: a Pragmática e a Análise do Discurso.

O termo *pragmática* (do grego *pragmatikós*: matéria em mãos, ação) surgiu em 1930. Essa disciplina é um ramo da linguística originalmente criado

para investigar como os ouvintes interpretam as intenções dos falantes. A *pragmática* também é definida como o estudo dos significados dos enunciados dos falantes, diferentemente do estudo dos significados linguísticos. Por exemplo, ao ouvirmos ‘*Estou com sede*’ geralmente não fazemos uma interpretação literal do enunciado, mas entendemos a declaração como um pedido de água. A criação de expressão ‘*pragmática*’ é geralmente atribuída ao filósofo britânico Charles Morris (1938-1971), responsável pela distinção entre *sintaxe* (relações entre signos), *semântica* (relações entre signos e objetos) e *pragmática* (relações entre signos e suas interpretações) (AITCHISON, 1992).

Desse modo, a pragmática ajudou a elaborar princípios para explicar como os falantes expressam os significados pretendidos e como seus interlocutores interpretam esses significados em relação aos contextos não-linguísticos.

A pragmática também estuda a razão de algumas pessoas não falarem de forma direta, explícita ou completa, mas deixarem que seus interlocutores liguem os pontos e façam inferências a partir de seu conhecimento de mundo e do conhecimento compartilhado.

A contribuição da pragmática para o ensino de línguas bem como das suas considerações sobre a contextualidade das falas assemelha-se àquelas do 3º pilar da Competência Comunicativa proposto por Hymes: linguagem apropriada em relação ao contexto em que é usada e avaliada (JOHNSON; JOHNSON, 1999).

Assim, para a linguística funcional sistêmica, a linguagem não é um sistema autônomo, mas parte de um contexto sociocultural mais amplo, cujos processos linguísticos devem ser interpretados do ponto de vista da ordem social.

Além disso, a linguística funcional sistêmica trata a gramática como um potencial de significados cuja funcionalidade é determinada pela necessidade dos usuários da linguagem para representar suas experiências (função ideacional), relacionar-se com seus interlocutores (função interpessoal), produzir diálogos ou monólogos, orais ou escritos, de forma coesiva e coerente (função textual). A realização dessas meta funções pode ser observada ao nível da estrutura das orações (sistemas de transitividade) ou ao nível do contexto

(registros de “campo ou assunto”, “tenor ou usuários da linguagem” e “modo ou veículo de comunicação”) (DAVIES; ELDER, 2004).

### 3.1.2 A Sociolinguística de Hymes, Gumperz e Labov

Quando Hymes (University of Harvard) criticou a dicotomia fundamental entre **competence** e **performance** proposta por Chomsky (LILLIS, 2006), não estava descartando completamente a relevância da distinção.

Entretanto, Hymes define a competência comunicativa como ‘habilidades linguísticas’ em um sentido mais amplo para o uso da língua, enquanto que o desempenho é sempre um uso mais específico da língua que reflete tal competência.

Desse modo, qualquer desempenho específico pode refletir parcialmente a natureza das convenções que organizam o conhecimento linguístico de um indivíduo ou de uma comunidade. Uma teoria adequada de língua para Hymes deve incluir tanto a competência quanto o desempenho. Seus quatro pilares da competência comunicativa questionam (HYMES, 1972a: 284–286):

1. Se (e até que ponto) algo é possível;
2. Se (e até que ponto) algo é factível;
3. Se (e até que ponto) algo é apropriado;
4. Se (e até que ponto) algo é realmente feito e concluído

Nos anos 1960, o folclorista, antropólogo e linguista Dell Hymes e seu colega linguista John Gumperz (Universidade da Califórnia in Berkley) trouxeram uma importante contribuição para a sociolinguística ao proporem um novo campo de investigação ao qual chamaram de etnografia da comunicação. Essa teoria desenvolveu conceitos e categorias sobre a noção de competência comunicativa que são usados em abordagens para o estudo da linguagem de orientação social (LILLIS, 2006).

A etnografia da comunicação consiste em uma abordagem para o estudo da comunicação em que os pesquisadores observam e participam de forma sistemática das atividades de uma determinada comunidade, coletando dados como gravações, notas de campo e outros tipos de registros.

Tal metodologia envolve abordagens do tipo **etic** e **emic**. A abordagem antropológica do tipo **etic** refere-se a um tipo de observação externa, ou seja, o observador procura observar em detalhes as atividades da comunidade – os eventos de fala dos participantes da comunidade. A abordagem do tipo **emic** envolve a exploração de tais eventos internamente para determinar como os participantes criam significados e compreendem tais interações e lidam com os problemas da comunicação.

As falhas de comunicação (FRIDLAND, 2015) são mais frequentes em situações envolvendo culturas diferentes porque nossas expectativas quanto à situação, aos participantes, às normas e ao gênero são culturalmente construídas. Na cultura norte-americana, por exemplo, os cumprimentos são usados mais para agradecer do que para expressar o que os indivíduos realmente sentem ou pensam. Os russos criticam os norte-americanos pelo uso excessivo e ‘insincero’ de cumprimentos, pedidos de desculpas e justificativas.

Da mesma forma, a atitude em relação ao silêncio é encarada de formas diferentes por diferentes culturas. Os norte-americanos sentem-se desconfortáveis com pausas de silêncio e procuram dizer qualquer coisa apenas para preencher o vazio. Já na cultura apache ou mesmo entre os escandinavos as pausas de silêncio são encaradas com normalidade (FRIDLAND, 2015). Um outro exemplo de fatores culturais que interferem na comunicação pode ser observado na questão dos níveis de formalidade. As salas de aulas americanas são bastante informais na comparação com outras culturas que prezam o silêncio e atenção aos professores. Particularmente nas universidades norte-americanas, os professores encorajam a participação dos alunos, mas esse não é o caso no Japão ou na Turquia onde as interrupções são consideradas desrespeitosas e uma sinal de que a explicação do professor não foi clara.

Uma outra importante contribuição da teoria de linguagem de Hymes é o seu *SPEAKING model* (FRIDLAND, 2015). De acordo com Hymes, a competência comunicativa depende de oito fatores que constituem o contexto da fala. As primeiras letras desses fatores formam a palavra *SPEAKING*:

<b>Setting</b>	Tempo e local da interação;
<b>Participants</b>	Partes envolvidas na interação;
<b>Ends</b>	Finalidade da interação
<b>Act sequence</b>	Estrutura e ordem das várias funções da interação;
<b>Key</b>	Tom da interação;
<b>Instrumentalities</b>	Estilo da interação;
<b>Norms</b>	O que é aceito socialmente em eventos de fala;
<b>Genre</b>	O tipo de evento de fala que está ocorrendo.

O modelo de Hymes permite examinar os diferentes aspectos da situação de fala para compreender como os elementos se combinam nos padrões que organizam a interação. Alguns eventos de fala são mais restritos que outros. Uma consulta médica ou uma audiência no fórum seguem convenções bem mais rígidas do que uma conversa com os amigos ou com os vizinhos. Entretanto, em todos esses contextos existem expectativas que devem ser observadas para não gerar confusão e desconforto entre os participantes.

Outra importante contribuição que a Abordagem Comunicativa recebeu da sociolinguística foi através do trabalho do linguista norte-americano William Labov da Universidade da Pennsylvania. Nos anos 1960, Labov começou uma série de investigações sobre as variações na linguagem que revolucionaram as disciplinas linguísticas e trouxeram uma resposta para o paradoxo Saussureano: como é possível se comunicar efetivamente se as línguas estão em constante mudança? (TRASK, 2007). A sociolinguística variacionista de Labov estuda justamente a variação na fala das comunidades para além dos aspectos geográficos e regionais da dialetologia.

Observamos variações em qualquer comunidade linguística: médicos não falam como professores, mulheres não falam como homens e jovens não falam como idosos. Até mesmo um mesmo indivíduo usa diferentes registros linguísticos ao conversar com amigos no bar, em uma entrevista de emprego, ao escrever um artigo ou quando está falando com alguma importante autoridade.

Tais variações são a própria essência da língua. A escola sociolinguística norte-americana inspirada por Labov tem como foco a variação da linguagem e seus estudos envolvem por vezes as disciplinas da pragmática e da sociologia da linguagem (TRASK, 2007).

A variante linguística é um dos elementos-chave nos estudos sociolinguísticos e significa que formas de linguagem podem ser realizadas de diferentes maneiras e dependem de fatores sociais. Ela é uma forma de linguagem (geralmente um fonema ou um tipo de sotaque, embora formas lexicais e gramaticais também sejam possíveis) que apresenta pelo menos duas variantes distintas. A distribuição dessas variantes não é aleatória, mas apresenta correlação com variações sociais como idade, classe, gênero, geografia, política, educação, etc. O mapeamento da natureza e frequência dessas correlações recebeu o nome de variacionismo sociolinguístico (TRASK, 2007).

Em termos estatísticos, a variante linguística é a variável dependente e a variante social é a variável independente. Por exemplo, no mais famoso estudo em pequena escala da sociolinguística, Labov investigou a variante linguística da pronúncia do /r/ não-pré-vocálico (*rhoticity*) na frase '*fourth floor*'.

Labov tinha consciência das dificuldades para registrar corretamente o uso da língua devido ao 'efeito do observador' e, portanto, criou a entrevista sociolinguística para uma coleta de informações mais naturalística. Seus pesquisadores visitaram três grandes lojas de departamento para diferentes tipos de público em Nova York e pediram informações sobre mercadorias aos funcionários (MCWORTHER, 2008).

Ao fazerem a pergunta, para a qual sabiam a resposta, Labov e seus colaboradores fingiam não ter entendido a resposta e obrigavam os informantes a repetirem a frase.

Labov foi capaz de identificar quatro ocorrências de /r/:

- (i) medial não-pré-vocálico,
- (ii) final não-pré-vocálico,
- (iii) enfático medial não-pré-vocálico e
- (iv) enfático não-pré-vocálico.

O estudo de Labov revelou um uso mais frequente do /r/ (marcador da norma culta) nas classes sociais mais altas. Na loja mais sofisticada, quanto mais velhos os informantes, maior era a frequência do uso do /r/, demonstrando

que, à medida que a classe média envelhece, a opção é para as formas de mais prestígio. Nas pessoas de classe social mais baixa, foi observado um uso maior do /r/ em listas escritas, o que aponta para uma hipercorreção na direção das formas de maior prestígio.

Esse estudo foi repetido dentro e fora dos Estados Unidos e produziu resultados semelhantes e uma das suas conclusões mais importantes é de que as mudanças na língua não são causadas pelas classes mais altas (MCWORTHER, 2008).

### 3.1.3 A Escola da Filosofia da Linguagem

Segundo o filósofo britânico e autor Brian Magee (2001), as raízes sociolinguísticas e pragmáticas da Abordagem Comunicativa são encontradas no movimento denominado Escola da Filosofia da Linguagem.

Essa escola, por sua vez, está ligada a um outro movimento do início do século XX conhecido como a Virada Linguística na filosofia, que teve origem em dois grandes centros de pesquisa: as Universidades de Oxford e Cambridge (MAGEE, 2001). As figuras mais influentes em Oxford foram respectivamente Gilbert Ryle, John Langshaw Austin e seu aluno americano John Searle. Ludwig Wittgenstein foi sem dúvida a figura mais importante em Cambridge (MAGEE, 2001).

Os filósofos da linguagem, a partir da Virada Linguística, passaram a analisar os conceitos e as categorias do pensamento humano de acordo com o modo como os usamos em nossa comunicação (MAGEE, 2001).

Os dois livros mais diretamente responsáveis por essa nova maneira de investigação filosófica foram *Concepts of Mind* (1949) de G. Ryle e *Philosophical Investigations* (1953) de Wittgenstein. Desde então, essas obras têm exercido uma grande influência sobre todos os pensadores ligados à filosofia e à linguagem.

O termo Virada Linguística descreve uma guinada na filosofia, a partir da 2ª Guerra Mundial, com repercursões durante todo o resto do século XX. Nessa nova fase da filosofia analítica, as questões da linguagem passaram a ser a preocupação central e uma ferramenta fundamental nas investigações filosóficas (MONK, 2013).

Paradoxalmente, as origens desse movimento não se encontram nas obras de um filósofo, mas nos trabalhos de Gottlob Frege, professor de matemática na Universidade de Jena, na Alemanha (MAGEE, 2001).

Em 1884, Frege publicou um livro chamado *Os Fundamentos da Aritmética* e ali está, segundo Michael Dummett, um dos pesquisadores mais importantes da obra de Frege, a origem da Virada Linguística.

Dummett descreve o livro de Frege como um conjunto de parágrafos (uma técnica que Wittgenstein usaria mais tarde) e a Virada Linguística surge no parágrafo 62. Frege inicia esse parágrafo com uma pergunta: “O que é um número?” e diz que é um escândalo que, mesmo após milhares de anos de história da matemática, não encontramos ainda uma resposta satisfatória para essa questão.

Frege começa o livro rejeitando algumas respostas apresentadas por filósofos anteriores e no parágrafo 62 recomenda que não devemos procurar responder essa pergunta diretamente, mas substituí-la por outra: “Qual é o significado de uma frase que contém um número?”.

Desse modo, Frege substitui uma questão metafísica por uma pergunta sobre linguagem. O foco passa então a ser a análise de frases que contenham números. Esse é o **princípio do contexto** de Frege – **não olhar para o significado das palavras de forma isolada, mas para o seu contexto.**

Por exemplo, a frase '**a carruagem do rei é puxada por quatro cavalos**' contém a palavra **quatro**. Frege defende que não devemos tentar compreender a palavra **quatro** de forma isolada, mas dentro do contexto da frase. Ele então cria uma teoria de frases que contêm números e depois desenvolve uma teoria sobre números.

Para Frege a frase do exemplo é uma afirmação sobre um conceito '**cavalos puxam a carruagem do rei**' e o número **quatro** pertence a esse conceito.

O livro de Frege permaneceu despercebido até a virada do século (MONK, 2013). A primeira pessoa que realmente entendeu as propostas de Frege foi Bertrand Russell, que estava trabalhando em linhas muito semelhantes, mas de forma independente.

Coube a Russell o papel de inspirar a geração seguinte na Universidade de Cambridge e alterar a natureza da filosofia como era praticada no Reino

Unido. Russell colocou a lógica bem no coração da filosofia e, para entendê-la, compreendeu que era necessário analisar a linguagem.

Russell e Frege são dois gigantes em cujos ombros a filosofia analítica descansa. Embora Moore e Wittgenstein também tenham desempenhado um papel importante para o surgimento da filosofia analítica, foi o trabalho de Russell e Frege sobre os fundamentos da matemática e a criação de novas técnicas de análise lógica que permitiram que Wittgenstein desenvolvesse as suas teorias. (BEANEY, 2003, p.128)

### 3.1.4 Austin, Searle e a Virada Linguística

Passo a examinar agora as contribuições da próxima geração, ou seja, Austin e Searle para a Virada Linguística e, conseqüentemente, para a Abordagem Comunicativa.

Segundo Searle (2001), em *A Plea for Excuses* (1956), Austin apresentou uma peça exemplar de análise da linguagem comum.

Austin ocupou a cadeira de Filosofia Moral na Universidade de Oxford e nesse ensaio revelou suas preocupações ao fazer um exercício de filosofia moral. Austin procurou demonstrar as várias maneiras como tentamos justificar nossas ações, as desculpas que usamos quando reconhecemos que fizemos algo reprovável e queremos mitigar ou negar nossa responsabilidade.

Por exemplo, podemos dizer que fizemos algo voluntariamente ou involuntariamente, intencionalmente ou desajeitadamente etc. Austin estava interessado tanto na diversidade de possibilidades de justificativas e desculpas quanto no peso significativo de cada tipo de desculpa.

Searle (2001) relata que Austin fazia distinções intrigantes entre sinônimos como **engano** e **acidente**. Podemos pensar que não há muita diferença entre dizer que algo aconteceu **por engano** ou **por acidente**. Entretanto, Austin oferece uma curiosa história envolvendo dois jumentos:

Você tem um jumento, eu também. Ambos pastam no mesmo campo. Um dia, decido que não gosto mais do meu jumento. Faço a mira, atiro, o animal tomba. Vou inspecionar a vítima e descubro horrorizado que se trata do meu animal. Apareço na sua porta com os restos do animal e digo o quê? "Compadre, estou arrasado, matei o seu jumento 'por acidente' ou 'por engano'? E, novamente, resolvo que vou acabar com o meu jumento. Faço mira e atiro. Entretanto, os animais se movem e, para o meu desespero, é o meu animal que cai. Mais uma vez, à sua porta, o que devo dizer? Foi 'por erro' ou 'por acidente'? (AUSTIN, 1956, p.11)

Austin afirma que o primeiro caso foi um erro e o segundo um acidente. Em outras palavras, é possível contar a mesma história de duas maneiras diferentes. Isso pode ser necessário em situações em que tenho que me justificar moralmente e meu julgamento depende de acreditarem que foi algo fora do meu controle ou se sou responsável por essa ou aquela ação. Então, a diversidade e o peso das justificativas revelam o significado moral de minhas ações.

Sobre a teoria dos atos de fala de Austin, Searle (2003) escreve que o filósofo britânico, por não estar satisfeito com a distinção entre proposições analíticas e sintéticas, desenvolveu durante os anos 1950 uma concepção alternativa da linguagem (AUSTIN, 1962).

Sua primeira observação foi que há uma classe de enunciados que são obviamente perfeitamente significativos, que não se propõem a ser falsos ou verdadeiros. Um homem que diz, por exemplo, "Prometo vir vê-lo" ou uma autoridade qualificada que diz a um casal, "Eu os declaro marido e mulher" não estão relatando nem descrevendo uma promessa ou um casamento, respectivamente.

Essas declarações devem ser pensadas não como descrições ou afirmações, mas sim como fazeres ou ações. Austin chamou esses enunciados **performativos** em contraste com os **constativos**. Mais tarde, Austin abandonou sua distinção por que percebeu que não funcionava e desenvolveu sua teoria geral dos atos de fala. Expressões comunicativas em geral são ações de um tipo que chamou de **atos ilocucionários**. Searle (2003) conclui que a teoria dos atos de fala de Austin permitiu que filósofos posteriores interpretassem a filosofia da linguagem como um ramo da filosofia da ação.

Uma vez que os atos de fala são ações como quaisquer outras, a análise filosófica da linguagem faz parte da análise geral do comportamento humano

e, uma vez que o comportamento humano intencional é uma expressão de fenômenos mentais, verifica-se que a filosofia da linguagem e a filosofia da ação são realmente apenas diferentes aspectos de uma área maior, ou seja, a filosofia da mente. Desse ponto de vista, a filosofia da linguagem é um ramo da filosofia da mente.

Apesar de Austin não ter vivido para realizar o programa de pesquisa implícito em suas descobertas iniciais, trabalhos posteriores, incluindo o trabalho do próprio Searle, têm realizado esses estudos.

### 3.1.5 Gilbert Ryle e a Virada Linguística

Honderich (1995) esclarece que Ryle (1900-1976) era Professor de Filosofia e Metafísica do *Magdalen College*, Oxford (1945-1968), além de editor do periódico *Mind* (1948-1971). Ryle foi provavelmente a figura mais visível, fértil e influente desse período de florescimento da filosofia britânica, particularmente na cena filosófica de Oxford. Em 1920, Ryle iniciou estudos da fenomenologia continental, mas, por volta de 1930, sua preocupação central tornou-se a questão da filosofia em si, seus problemas, seus métodos e suas disciplinas, não apenas como estudo acadêmico de textos clássicos (TANNEY, 2015).

Tanney (2015) afirma que, embora Ryle tenha publicado sobre a história da filosofia, a filosofia da linguagem, artigos sobre o conceito de pensamento e um livro sobre Platão, *The Concept of Mind* (1949) continua sendo o seu trabalho mais conhecido. Ryle empenhou-se em resolver a questão do dualismo cartesiano:

**O fantasma na máquina** é uma frase famosa de Gilbert Ryle (*The Concept of Mind*). Para Ryle, a tradição **cartesiana** representava o corpo humano como uma coisa puramente física (máquina) e a mente humana como uma coisa puramente não-física (fantasma), de alguma forma habitando o corpo e ali operando. **O fantasma na máquina** é a ironia usada por Ryle para criticar essa imagem enganosa (G. J. W, 1995, p. 839-840).

Ryle defendeu que o dualismo cartesiano deveria ser substituído por uma doutrina que definiu como behaviorismo filosófico ou analítico. A obra de Ryle, tanto na área de filosofia da **linguagem comum** como na filosofia **analítica**, apresenta algumas semelhanças com as ideias propostas por Wittgenstein.

Independentemente de sua importância, ambas são consideradas um tanto idiossincráticas e de difícil caracterização.

Especificamente sobre a contribuição de Ryle para a filosofia da linguagem comum, Tanney (2015) informa que ele leu o *Tractatus* em sua juventude e compreendeu onde Wittgenstein queria chegar. Ryle entendeu que havia ambiguidade na linguagem e que mudanças de significado ocorrem dependendo dos diferentes contextos. A linguagem pode ser enganosa porque a gramática nos diz que estamos dizendo uma determinada coisa, mas no uso da língua o resultado pode ser outro.

Ryle começou a investigar essas idéias em 1932, sem conhecimento do trabalho de Wittgenstein em Cambridge. Mesmo em Oxford, Ryle nos conta que, embora colega de Austin, não sentavam para discutir filosofia e o acesso ao grupo de estudo aos sábados pela manhã de Austin era restrito. Ryle só descobria o que Austin estava fazendo quando compartilhavam alunos. Entretanto, foi quase como se algo estivesse no ar porque estavam trabalhando em linhas semelhantes. Ryle desenvolveu um conceito que chamou de cartografia conceitual sobre a maneira de compreender o significado ou o funcionamento da linguagem considerando as variações e empregos contextos particulares. Podemos implicar, inferir ou pressupor coisas de modo que os tópicos lógicos em uma expressão podem mudar de um contexto para o outro. Em *A Concept of Mind*, Ryle usou esses conceitos para criticar a concepção cartesiana da filosofia que, segundo ele, é responsável por uma série de abusos da linguagem e deturpações de sentido, especialmente quando tentamos descrever estados mentais (TANNEY, 2015).

### **3.1.6 Wittgenstein e a Virada Linguística**

Enorme também foi a influência do pensamento de Ludwig Wittgenstein para surgimento da Virada Linguística. Wittgenstein publicou apenas um livro em sua vida o *Tractatus Logico Philosophicus*. Entretanto, pouco tempo depois, começou a questionar alguns dos seus princípios fundamentais.

Esses questionamentos o levaram a escrever o célebre *Philosophical Investigations*. Naquele época, Wittgenstein estava lecionando para crianças no sul da Áustria (Trattenbach) e interessou-se pelo modo como a linguagem é realmente usada, diferentemente de suas proposições lógicas anteriores.

Esse é um dos momentos cruciais da Virada Linguística e do surgimento da filosofia da linguagem comum.

Harre (2013) esclarece que Wittgenstein, em sua segunda fase, estava convencido que era importante investigar o que as pessoas faziam com a linguagem em suas práticas diárias. Ou seja, como usavam a linguagem para gerenciar, criticar, planejar, preparar e organizar suas rotinas.

É nesse uso linguístico que ocorrem os equívocos e vários tipos de ilusão. Por exemplo, no início de *Philosophical Investigations* Wittgenstein conta uma pequena história envolvendo um mercado e três palavras-chave: **maçã**, **vermelho** e **cinco**, um número.

**Cinco** é um substantivo, mas não descreve uma entidade real que existe do mundo, contrariamente à **maçã**. **Vermelho** também traz as suas próprias complicações. Mas voltando aos números, há mais de 2000 anos, pensadores de Platão a Frege têm lutado com a questão da natureza dos números.

Wittgenstein, como Frege, perguntou-se como a palavra **cinco** é usada. Ela é utilizada em procedimentos de contagem. Os números permitem falar do infinito, mas o que vem a ser isso? Os números são, então, utilizadas para contagem, para instruções, mas não são usados para nomear coisas. Wittgenstein chegou então a conclusão que não devemos nos envolver com problemas insolúveis como a natureza dos números.

Desse modo, uma vez que certos problemas filosóficos não podiam ser resolvidos, Wittgenstein recomendava que fossem **dissolvidos**. Wittgenstein utiliza essa abordagem em uma das suas célebres parábolas:

293. Se digo que só subjetivamente conheço o significado da palavra **dor**, não deve ser o mesmo para as outras pessoas? Como posso generalizar a minha interpretação de forma tão irresponsável? Imagine uma sala com várias pessoas que falam línguas diferentes. Todas têm uma caixa com algo dentro, que chamaremos de **besouro**. Ninguém pode examinar o conteúdo da caixa de qualquer outra pessoa e todos dizem que sabem que existe um **besouro** ali, apenas olhando dentro de sua própria caixa. Poderia ser perfeitamente possível que cada um tivesse uma coisa diferente em sua caixa. Pode-se até imaginar uma coisa em constante mutação, ou até uma caixa vazia. Talvez esses sejam os usos da palavra **besouro** nas línguas dessas pessoas. Ou seja, não é possível saber o que realmente existe nas caixas (WITTGENSTEIN, 1953, p.100).

Wittgenstein usa a parábola do **besouro na caixa** para mostrar que os nossos conceitos psicológicos devem possuir critérios públicos de aplicação (MC GINN, 2002). Nossos jogos de linguagem são ensinados e aprendidos e

uma gramática de expressão de sensações pessoais sobre objetos torna nossas designações irrelevantes.

A exemplo de Ryle, Wittgenstein também se interessou pelas dicotomias (HARRE, 2013). O problema mente-corpo, dualismo cartesiano que nos acompanha há 300 anos, é um bom exemplo. A ciência, de um modo geral, sugere que devemos abandonar o mental e ficar com o material por estarmos tão familiarizados e isso nos conduz a um tipo de monismo e reducionismo que encontramos em áreas da psicologia e da neuropsicologia.

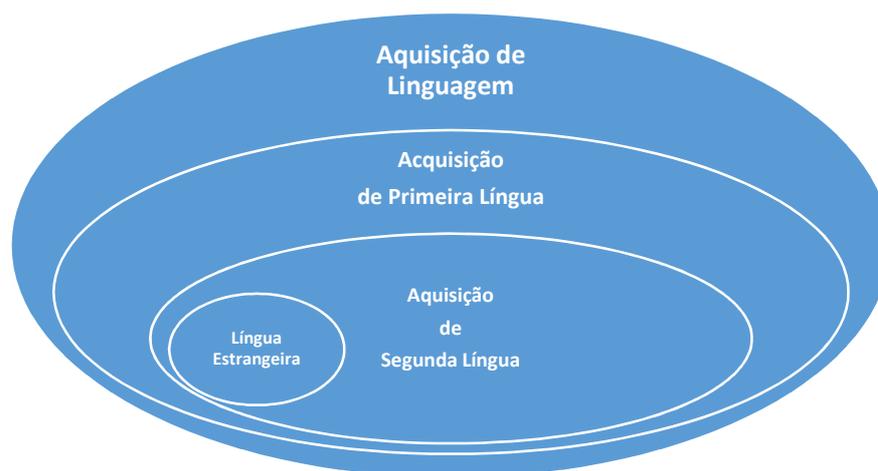
Entretanto, Wittgenstein argumenta que, abandonar 50% de uma dicotomia, nos deixa com os outros 50%. Ele então pergunta se não seria melhor abandonar o problema inteiro e tentar outra solução, procurar um tipo diferente de dicotomia, um outro par de conceitos.

11. Imagine uma caixa de ferramentas: martelo, alicate, serrote, chave de fenda, trena, cola, pregos e parafusos. As funções das palavras são tão diversas quanto as funções desses objetos. Naturalmente, o que nos confunde é a aparência uniforme de palavras quando as ouvimos ou lemos. Sua aplicação não nos é apresentada de forma tão clara, especialmente quando lidamos com questões filosóficas. (WITTGENSTEIN, 1953, p.6)

Assim, a Abordagem Comunicativa apresenta dois **núcleos duros**: a **sociolinguística**, influenciada pela disciplina da antropologia e a **pragmática**, influenciada pela escola da Filosofia da Linguagem. Essa base teórica justifica uma orientação predominante na concepção de língua/linguagem no CEFR - as questões da variação linguística e dos usos e contextos da linguagem, respectivamente.

### **3.2 Concepções de Língua/Linguagem, Ensino e Aprendizagem, Sujeito e Avaliação do CEFR**

Antes de iniciar essa segunda e última parte do capítulo, é importante relembrar que os objetos de pesquisa desta dissertação pertencem à área de Aquisição de Segunda Língua, como podemos ver no diagrama abaixo. As análises que passo a fazer são uma tentativa de conciliar as interrelações hierárquicas entre seus vários níveis.



A área de Aquisição de Linguagem é o que chamamos em inglês de *The Big Picture*. Conforme o digrama, a Aquisição de Segunda Língua, por sua vez, está contida dentro de duas outras áreas maiores e delas recebe um grande influxo teórico para analisar os diferentes fenômenos de linguagem de que se ocupa.

Escrevo esse preâmbulo para esclarecer que as categorias de análise, ou concepções usadas nesta pesquisa são originárias da área de Aquisição de Linguagem e podem, ou não, encontrar contrapartidas ou equivalentes no CEFR. De qualquer forma, presenças, equivalências e ausências serão devidamente comentadas.

### 3.2.1 Concepção de Língua/Linguagem do CEFR

Essa concepção é bastante ampla e detalhada e, de certa forma, abriga as demais. Suas influências sociolinguísticas e pragmáticas são nitidamente percebidas pela ênfase no emprego dos conceitos de variação linguística, usos e contextos de linguagem.

A seção Contextos de Linguagem (Ver capítulo 2, 2.8.1) trata da capacidade da língua em representar contextos. As variações linguísticas ocorrem em função de diferentes aspectos do contexto, como no caso dos domínios que se dividem em pessoal, público, ocupacional e educacional. As situações são ainda um outro fator determinante dos contextos. Elas incluem: locais, instituições e organizações, pessoas envolvidas, objetos, eventos, operações realizadas e textos usados na comunicação.

Temas de Comunicação (Ver capítulo 2, 2.8.2) discute as diferentes

aplicações de um mesmo tema em domínios distintos. Por exemplo, **meio ambiente, vida diária, tempo livre e viagens** são temas recorrentes em todos os domínios. A questão importante é compreender a capacidade dos falantes em usar a linguagem de forma eficaz nos diferentes domínios.

Funções Comunicativas (Ver capítulo 2, 2.8.3) descreve os atos de comunicação geralmente realizados para atender às necessidades dos falantes em determinadas situações. Essa seção prossegue com listas de funções de linguagem que devem ser ensinadas para que os/s alunos/as possam lidar com as situações que surgem nos vários domínios. No domínio ocupacional, os exemplos incluem funções necessárias para alunos/as residentes temporários em busca de trabalho: ler anúncios de emprego, escrever cartas de apresentação, participar de entrevistas, etc. Já no domínio pessoal, é essencial que os/as alunos/as sejam capazes de identificar-se: soletrar seus nomes, informar seus endereço, números de telefone, etc.

A seção Atividades Comunicativas (Ver capítulo 2, 2.8.4) refere-se às diferentes estratégias ou recursos linguísticos necessários para **falar, ouvir, ler e escrever** a língua estrangeira. Essas quatro habilidades dividem-se em receptivas e produtivas, unidirecionais (produção ou recepção de textos) e bidirecionais (produção e recepção de textos).

As comunicações não-verbais, paralinguísticas e extralinguísticas, que acompanham atividades de linguagem oral, também são discutidas nessa seção. Exemplos incluem: apontar com o dedo, acenar com a mão, piscar, a postura corporal, sons extralinguísticos, entonação da voz, etc.

A seção Processos Comunicativos de Linguagem (Ver capítulo 2, 2.8.5) compara aquisição de primeira e de segunda línguas, discute suas interações e descreve os diferentes processos comunicativos da linguagem.

Atos de comunicação bem sucedidos envolvem processos complexos de produção e recepção de eventos de fala e escrita. Em geral, em falantes nativos adultos o processamento da linguagem funciona inconscientemente, com exceção das faculdades cognitivas superiores que envolvem escolhas e manipulações conscientes.

Os processos comunicativos da fala dependem de sequências de ações especializadas que dependem, por sua vez, da capacidade de: organizar ideias (competências cognitivas), formular enunciados (competências linguísticas) e

articular a pronúncia (competências fonéticas). A seção prossegue com mais exemplos de sequências igualmente especializadas necessárias para a compreensão, a escrita e a leitura.

Essa seção conclui com a admissão dos autores de que, para além das fases observáveis dos processos comunicativos da linguagem descritos no CEFR, existem outros tantos eventos relacionados ao processamento de linguagem no sistema nervoso central que são objetos de estudo das neurociências.

A seção Textos de Linguagem (Ver capítulo 2, 2.86) apresenta os diferentes tipos de texto e a sua relação com a linguagem. O textos são definidos como artefatos linguísticos externos que unem os participantes e são transmitidos por um meio ou mídia específicos, normalmente por ondas som, luz ou pela escrita.

A fala depende da capacidade de audição e do controle dos órgãos da fonação e articulação. A escrita requer acuidade visual e suficiente controle motor. Por último, os falantes devem ser capazes de identificar, compreender e interpretar e, por outro lado, organizar, formular e produzir textos de qualquer natureza.

Os autores do CEFR apontam que a tecnologia pode auxiliar na comunicação de portadores de dificuldades de aprendizagem ou deficiência sensorial/motora. Dispositivos como aparelhos auditivos, computadores com sintetizadores de voz controlados pelo olho podem superar as mais graves dificuldades sensoriais e motoras.

Essa seção conclui com comentários e exemplos sobre as possibilidades e limitações dos vários tipos de mídias escritas, faladas e audiovisuais.

Em minha opinião, a orientação teórica da concepção de língua/ linguagem do CEFR é mais claramente identificável na seção sobre Competências Linguísticas (Ver capítulo 2, 2.8.7) e, mais especificamente, em Competências Comunicativas (Ver capítulo 2, 2.8.7.2).

Nessa seção, os autores dividem as competências comunicativas em: **linguística, sociolinguística e pragmática**. As competências linguísticas, de influência mais estrutural, incluem conhecimentos lexicais, fonológicos, sintáticos, além de outras dimensões do sistema linguístico como a capacidade de organizar, armazenar e acessar informações. As competências

sociolinguísticas referem-se às condições socioculturais do uso da linguagem e regulam nossa sensibilidade em relação às convenções sociais (polidez, relações entre gerações, gêneros, classes e grupos sociais). As competências pragmáticas determinam o uso funcional dos recursos linguísticos como as funções da linguagem, os atos de fala, a coesão e a coerência do discurso, a identificação da tipologia textual e os usos figurativos da linguagem.

Finalmente, merece destaque entre os pressupostos que orientam a concepção de língua/linguagem do CEFR o **plurilinguismo** (Ver capítulo 2, 2.5). Esse conceito coloca em cheque, entre outras coisas, a questão de uma língua universal e o modelo de ensino linear, baseado no falante nativo e limitado a um determinado número de horas. Essa orientação **plurilinguista** é de fundamental importância porque permite que professores de várias línguas usem os documentos e guias do CEFR para pensar e definir políticas linguísticas que atendam às suas necessidades específicas (Ver capítulo 2, 2.5).

### 3.2.2 Concepção de Ensino do CEFR

O CEFR apresenta uma descrição de linguagem e suas múltiplas relações bem fundamentada, mas deixa claro que cabe aos interessados desenvolver e adaptar suas próprias visões de ensino e aprendizagem. Os autores trabalham dentro de uma tradição descritiva (não prescritiva) de linguagem e resumem a sua posição nos seguintes termos: “Não temos a intenção de dizer o que deve ou não ser feito ou como. Apresentamos mais perguntas do que respostas. O CEFR não determina objetivos ou métodos que devam ser empregados (TRIM *et al.*, 2001, p.4)”.

A concepção de ensino do CEFR não promove uma determinada metodologia de ensino de línguas, antes sugere o uso de métodos adequados aos diferentes contextos sociais e de ensino. O CEFR reconhece que o ensino eficaz depende de muitas variáveis e que há uma enorme gama de possíveis métodos e materiais de ensino. Ademais, o CEFR:

- reconhece que os professores têm que repensar suas práticas continuamente e ser flexíveis e sensíveis às necessidades de seus alunos;

- sugere que os professores precisam refletir sobre o seu ofício e ajudar os alunos a definirem os seus objetivos, além de reconhecer que as experiências pessoais são extremamente valiosas para a aquisição de linguagem;
- sugere que os professores devem ajudar os alunos a desenvolver tanto o seu conhecimento de línguas como a sua capacidade de aprender na sala de aula e por conta própria.

### **3.2.3 Concepção de Aprendizagem do CEFR**

Em decorrência dos motivos expostos acima, essa concepção limita-se à discussão de alguns princípios gerais apresentados abaixo (Ver capítulo 2, 2.8.7.1).

Os autores do CEFR recomendam que os alunos devem se concentrar no que são capazes de fazer. Todos os níveis de desempenho, desde o **A1**, são valorizados e os alunos devem encarar de forma positiva a crescente lista de coisas que aprendem e sabem usar.

O CEFR faz os seguintes comentários sobre a aprendizagem e o papel do aluno:

- o ensino das línguas deve ser ‘centrado no aluno’, porque em última análise é o aluno que determina a aprendizagem;
- os alunos precisam assumir mais responsabilidade no planejamento e realização de sua própria aprendizagem. Precisam aprender a ser autônomos e criar hábitos de estudo eficazes;
- precisam ‘aprender a aprender’ para enfrentar os desafios de uma aprendizagem que ocorre ao longo de sua vida, ao estilo de uma formação continuada.

### **3.2.4 Concepção de Sujeito do CEFR**

Como disse anteriormente, essa concepção está basicamente incluída na concepção de língua/linguagem do documento. Posso citar, por exemplo, as seções sobre Contextos da Linguagem (Ver capítulo 2, 2.8.1) e Processos

Comunicativos da Linguagem (Ver capítulo 2, 2.8.5).

Em Contextos da Linguagem, os autores analisam a relação entre linguagem e contexto, descrevem os diferentes domínios (pessoal, público, ocupacional e educacional e esclarecem que a comunicação depende estreitamente dos contextos mentais dos falantes e dos seus interlocutores (domínio emocional), já que não há duas pessoas que codifiquem mensagens ou as interpretem da mesma forma.

Nos Processos Comunicativos de Linguagem, os autores descrevem os atos de comunicação como um processo complexo que envolve uma cadeia de produção e recepção de eventos de fala e escrita. Os autores afirmam que os processos comunicativos na aquisição de primeira língua dependem de sequências de ações específicas, biologicamente determinadas.

Conforme disse no preâmbulo, percebi que a concepção de sujeito dos autores do CEFR não é tão bem delineada quanto à sua concepção de língua/linguagem, fato que ilustra uma das diferenças mais marcantes entre as áreas de Aquisição de Primeira e Segunda Língua. Acredito que o conceito de sujeito da linguagem é muito sofisticado e elusivo e ainda precisa ser desenvolvido em maior profundidade na área de ensino de línguas estrangeiras. Não encontrei o termo 'sujeito' no CEFR, mas seu autores discutem alguns termos equivalentes como 'aluno, professor, interlocutor, falante' e outros participantes dos processos interativos da linguagem.

Por exemplo, em Processos Comunicativos da Linguagem (Ver capítulo 2, 2.8.5), foi possível identificar uma breve menção do que seria o **sujeito de Chomsky**<sup>26</sup>, com suas ações biologicamente determinadas, especificamente no caso da aquisição de primeira língua.

Além disso, é possível distinguir um eco distante, herança da *Virada Linguística*, mais especificamente, da visão de Wittgenstein (Ver capítulo 3, 3.1.6). Como no segundo Wittgenstein, a concepção de sujeito que surge no CEFR é menos cognitiva e mais influenciada pelos aspectos lógicos e analíticos do behaviorismo. O sujeito consciente de si mesmo, isto é, o sujeito com uma vida psicológica, não existe antes de sua entrada na comunidade linguística, exceto potencialmente.

---

<sup>26</sup> Falante-ouvinte ideal em uma comunidade linguística completamente homogênea. (Ver p. 71 desta dissertação)

Em *Philosophical Investigations* (1953), Wittgenstein criou uma de suas mais expressivas alegorias: os **jogos de linguagem**. Jogos pressupõem um **jogador** ou **sujeito** constantemente envolvido, de forma consciente ou inconsciente, em um número sem fim de regras (funções da linguagem), adquiridas ou aprendidas, que organizam um jogo cujos objetivos são a comunicação e a interação.

Segundo Krebs (2014), para o segundo Wittgenstein a linguagem não é meramente representativa. O significado das palavras depende diretamente da sua correspondência com as coisas do mundo apenas na linguagem literal. Um sujeito cognitivo não tem problemas em atribuir significado a esse tipo de linguagem fatural (denotativa). Mas Wittgenstein nos mostra que nossos problemas estão no uso comum da linguagem e especialmente em nossa linguagem psicológica, que requer diferentes níveis de consciência e modos de conhecimento além do nível racional. Nesses casos, as funções da linguagem figurada (conotativa) em expressões como “está na ponta da língua” ou “quebrei a cara” não fazem referência às partes do meu rosto, mas são sinais do meu estado anímico. Expressões psicológicas exprimem nossos estados emocionais dentro de uma teia de significados linguísticos específicos que constituem uma realidade particular de nosso mundo. Dessa forma, comunicamos nossos estados anímicos e também deles nos tornamos conscientes através da articulação da linguagem. Nesse sentido, podemos entender a nossa subjetividade como substância linguística pura.

Acredito que podemos identificar acima muitas das ideias e princípios que deram origem às disciplinas que servem de base à concepção de língua/linguagem do CEFR.

Retomando a concepção de sujeito do CEFR, percebo que ela é mais empírica na medida em que apresenta um sujeito como produto do seu meio social, cultural e político, e menos racionalista porque se afasta das visões cartesianas e chomskyana de sujeito.

### **3.2.5 Concepção de Avaliação do CEFR**

Ao lado da concepção de língua/linguagem, a concepção de avaliação do CEFR é a segunda mais bem desenvolvida, especialmente em seu aspecto mais prescritivo. Os níveis de proficiência representam essa concepção de

avaliação e são usados para medir a aprendizagem nas diferentes línguas estrangeiras. Esses níveis são largamente usados por instituições responsáveis pela elaboração, aplicação e correção de diversos exames internacionais (Ver capítulo 2, 2.9).

O Conselho Europeu conta com parceiros de longa data e, no caso específico da Universidade de Cambridge, com experiência de mais de 100 anos em avaliações internacionais - o primeiro *Cambridge Proficiency* foi aplicado em 1913 (Ver capítulo 2, 2.9).

No final dos anos 1980, a Universidade de Cambridge, juntamente com o *British Council* e a *BBC* tornaram-se organizações parceiras do Conselho Europeu e passaram a fornecer financiamento e apoio profissional para a revisão do CEFR. Os resultados do grupo de trabalho foram incorporados aos exames de Cambridge nos anos 1980 e 1990. Ainda nos 1990, o grupo recebeu o apoio e participação da ALTE (*Association of Language Testers of Europe*) e o trabalho de descrição dos níveis de proficiência do inglês prosseguiu e assumiu uma forma mais concreta (Ver capítulo 2, 2.9).

No início dos anos 1990, a ALTE e seus membros iniciaram um trabalho sistemático para definir qualificações em diferentes línguas europeias. Provas e exames foram analisados para elaborar diretrizes para a produção de testes de qualidade e desenvolver indicadores de desempenho empiricamente validados e aceitos para diferentes línguas europeias. O projeto *Can Do* (1998-2000) da ALTE foi incorporado ao seis níveis do CEFR em 2001. (Ver capítulo 2, 2.9).

Para além das perspectivas históricas e conceituais descritas acima, a definição dos níveis de proficiência depende de medidas em que professores, editores, examinadores discutem a questão da avaliação com apoio de teorias de medição e de estatísticas para validar o CEFR empiricamente. Desse modo, especialistas em currículos, editores de materiais didáticos e instituições organizadoras de exames de língua estrangeira em todo o mundo trabalharam juntas para alinhar seus exames ao CEFR por razões de transparência e coerência (Ver capítulo 2, 2.9).

Entre as ferramentas usadas nesse trabalho conjunto em torno de medidas para o alinhamento e validação de exames encontramos as metodologias da linguística de *corpus* dos bancos de dados e questões de

Cambridge. *Scripts* de exames de candidatos de vários níveis passam por análises linguísticas e funcionais para assegurar a contínua validação e desenvolvimento dos testes (TAYLOR, 2005).

Por último, Cambridge e o Conselho Europeu produziram uma série de manuais e guias (incluídos nas Referências desta dissertação) para investigar a relação entre os exames de língua e o CEFR, segundo um processo de vinculação com base em três conjuntos de procedimentos (Ver capítulo 2, 2.9):

- Especificação do conteúdo e da finalidade do exame;
- Normalização de interpretação dos níveis CEFR;
- Estudos de validação empírica.

Respondidas as perguntas sobre bases teóricas e diferentes concepções que orientam o CEFR, pretendo a seguir apresentar considerações finais sobre alguns aspectos importantes revelados pelo presente estudo e sobre alguns benefícios e vantagens, para todos os envolvidos nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação em línguas estrangeiras, de poder trabalhar sobre uma base comum e poder tomar decisões com mais transparência, coerência e confiança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observei anteriormente, o Quadro Comum Europeu (CEFR) está inserido em uma área de pesquisa conhecida como Aquisição de Segunda Língua. Por ser tributária, essa área não é tão vasta ou sofisticada em discussões teóricas, disciplinas associadas e categorias de análise quanto a sua predecessora. Existe, contudo, uma espécie de compensação à medida em que o fluxo externo de princípios teóricos contribui para a geração de aplicações práticas na forma de um constante desenvolvimento de novas tecnologias educacionais e de materiais didáticos, de apoio e paradidáticos para o ensino e avaliação de línguas estrangeiras.

Uma outra característica da Aquisição de Segunda Língua e, conseqüentemente, do CEFR é sua orientação mais clara em direção aos segmentos que incluem **a instituição de ensino, a escola de idiomas e, principalmente, a sala de aula** (virtual ou presencial). A maioria dos exemplos citados no CEFR referem-se à discentes, docentes e à autoridades educacionais.

O CEFR é muito mais abrangente, ambicioso e influente do que eu havia antecipado. Tanto o projeto quanto os seus criadores envolvem números e estatísticas em escalas impressionantes. O Conselho Europeu, uma organização que inclui quase 50 países, começou a desenvolver o CEFR em 1991 para promover uma identidade europeia comum que reconhecesse, entretanto, a importância das diferentes culturas. Ensino, aprendizagem e avaliação desempenham um papel central nessa missão. Os mais de 800 milhões de cidadãos europeus e, na verdade, no mundo inteiro, precisam ser capazes de se entender.

Desse modo, o CEFR foi desenvolvido para criar uma base comum e facilitar o trabalho de profissionais e autoridades envolvidas no ensino de línguas estrangeiras como forma de melhorar a capacidade de comunicação entre pessoas de países e culturas diferentes. Suas escalas, quadros de referência e níveis de proficiência fazem parte de uma ampla política linguística cujo objetivo é promover o ensino do maior número possível de línguas e dialetos europeus. Atualmente, o esforço inclui cerca de 30 línguas e oferece

até a matrizes de referência e portfólios para o ensino da linguagem de sinais (LANGUAGE TRAINING LONDON, UK, 2009).

O CEFR é composto de diversas matrizes de referência divididas em seis níveis de proficiência. Essas matrizes descrevem um grande número de competências que formam a capacidade linguística dos falantes. Os diferentes níveis do CEFR podem ser usados em situações de ensino como pontos de referência comum. Esses níveis de proficiência são puramente descritivos e não correspondem necessariamente a um determinado período de estudo ou a uma determinada carga horária de instrução. Diferentes alunos apresentam diferentes objetivos e igualmente diferentes são seus ritmos, ambientes e maneiras de aprender.

A divisão dos níveis de proficiência do CEFR não é linear, isto é, o tempo necessário para progredir do **A1** para o **A2** pode não ser o mesmo para a progressão entre o **B1** e o **B2**, ou ainda entre o **C1** e o **C2**. Portanto, através do CEFR é possível fazer um planejamento para atingir um determinado nível de fluência, mas a aprendizagem da língua em si nunca tem fim e deve ser tratada mais como uma formação continuada.

É importante destacar que o inglês não é tratado como língua franca no CEFR, mas apenas como mais uma das dezenas de línguas europeias. O CEFR discute a questão da comunicação entre as diferentes nações de uma forma muito mais ampla e através de perspectivas políticas, culturais, sociais e dentro do princípio do plurilinguismo.

Diferentemente de modelos anteriores baseados na linguagem de falantes nativos, em listas de conteúdos estruturais e lexicais, no uso exclusivo da língua estrangeira e na limitação do tempo de instrução, essa abordagem plurilinguista apresenta importantes implicações para os processos de ensino e aprendizagem na medida em que não sugere a supremacia de uma língua, recomenda o desenvolvimento das competências comunicativas através do ensino de funções de linguagem, encoraja e utiliza as interações entre a primeira e as demais línguas adquiridas e propõe uma aprendizagem que acontece de forma continuada, durante toda a vida. Os autores do CEFR reconhecem que, às vezes, os processos de ensino e aprendizagem são interrompidos por um grande número de motivos e circunstâncias, mas devem

ser retomados, preferencialmente, no ponto em que pararam e seguir no desenvolvimento das competências comunicativas dos falantes.

Quanto à questão da avaliação, concordo com a divisão feita por Morrow (1979) em três estágios diferentes no desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras. O primeiro estágio ou pré-científico durou até a Segunda Guerra Mundial. O segundo estágio ou psicométrico-estruturalista chegou até a década de 1970 na Grã-Bretanha e durou um pouco mais nos EUA. Finalmente, temos o terceiro estágio ou psico-sociolinguístico da década de 1970 até o presente na Grã-Bretanha, mas começando realmente apenas na década de 1990 nos EUA (SPOLSKY, 1978). Mais provocativamente, esses estágios foram descritos por Morrow (1979) como O Jardim do Éden, O Vale das Lágrimas e A Terra Prometida. A concepção de avaliação no CEFR representa claramente o terceiro estágio.

Ainda quanto à questão da avaliação, percebo no CEFR a dimensão ética dos testes na preocupação de seus autores com os conceitos de transparência e coerência. Concordo com esse cuidado porque que os testes afetam sobremaneira a vida das pessoas. Acredito ainda que é importante considerar o impacto dos testes em indivíduos, instituições e na sociedade, além do uso que é feito do resultados dos testes.

Os autores do CEFR e, mais especificamente, as instituições parceiras encarregadas de desenvolver e aplicar os testes procuram criar produtos reconhecidamente válidos, operacionais e eticamente defensáveis porque estão cientes que devem assumir a responsabilidade por seus produtos.

Como exemplo recente dessa preocupação com transparência e coerência, posso citar uma contribuição feita pela *Cambridge English Assessment*. Em abril de 2015, a instituição lançou um novo quadro de referência que usa, além do CEFR, uma escala de 80 a 230 pontos para explicar a ligação e a relações entre os diferentes níveis e exames<sup>27</sup>.

E, finalmente, antes de encerrar esta dissertação sobre os níveis de proficiência do Quadro Comum Europeu, gostaria de fazer mais um breve comentário crítico.

---

<sup>27</sup> Ver Anexo IV, Cambridge English. The Cambridge English Scale. p. 114.

Independentemente das intenções, compromissos, profissionalismo e *expertise* dos linguistas envolvidos no CEFR, a aplicação e o sucesso do projeto depende, em última análise, do grau de preparo e da qualidade da formação de muitos indivíduos dentro e fora da sala de aula. Felizmente, os autores do CEFR não consideram a questão da formação como um conceito *a priori* e fazem um grande esforço para produzir diversos documentos e guias explicativos (incluídos nas Referências e Anexos desta dissertação) sobre a correlação entre resultados do CEFR em diferentes exames<sup>28</sup>. Entretanto, acredito que, mesmo com a leitura e análise dos referidos documentos e guias, não é possível acompanhar explicações e justificativas, por vezes muito técnicas, sobre questões relacionadas às complexidades que constituem a linguagem humana. Minha estratégia pessoal para compreender de forma mais confiável as propostas apresentadas no CEFR foi fazer a pesquisa histórica que resultou no capítulo 3 desta pesquisa. As bases teóricas são ao mesmo tempo o ponto de partida e o roteiro para as proposições feitas no CEFR.

Goullier (2007) relata o seguinte fato ocorrido durante um fórum sobre políticas linguísticas:

Por exemplo, na Catalunha a decisão de repensar os testes de língua para torná-los mais aceitos internacionalmente criou uma cooperação muito proveitosa entre os especialistas e permitiu a correção de alguns mal-entendidos em relação aos níveis do CEFR. Para resumir os progressos realizados por essa região da Espanha, a pergunta inicial "O meu B1 é equivalente ao seu B1?" foi substituído por "Este é o meu B1. Qual é o seu B1?" (GOULLIER, 2007, p.9).

Entendo que a passagem acima é um bom exemplo de como a questão da subjetividade está sempre presente quando o assunto é avaliação. Ocorre que, através da pesquisa, análise e discussão dos princípios e teorias usados na elaboração do CEFR, os critérios usados pelos avaliadores tornam-se mais claros porque entendemos suas concepções de língua/linguagem. E, embora 'entender' não signifique 'concordar', esse entendimento já representa um significativo progresso porque torna possível uma argumentação com base em outras visões e concepções igualmente apropriadas.

\*\*\*

---

<sup>28</sup> O Anexo V (p. 115) desta dissertação apresenta um quadro comparativo dos níveis do CEFR em relação a exames de proficiência de diversos países e instituições.

## REFERÊNCIAS

AITCHISON, J.M. *The Oxford Companion to the English Language*. (Ed.) Tom McARTHUR. Oxford University Press, 1992.

ALLEN, J.P.B. A Three-Level Curriculum Model for Second Language Education. Palestra. *Annual Conference of the Ontario Modern Language Teachers' Association*. Toronto, April 1980. Mimeo. [261-262].

BACHMAN, L. F.; DAVIDSON, F.; RYAN, K.; CHOI, I. C. An investigation into the comparability of two tests of English as a foreign language: The Cambridge-TOEFL Comparability Study. UCLES/Cambridge University Press, 1995.

Disponível: [www.coe.int/...reference/Overview\\_CEFRscales\\_EN...](http://www.coe.int/...reference/Overview_CEFRscales_EN...)

(Acesso em 06 de junho de 2015)

BAILLY, S.; DEVITT, S.; GREMMO, M. J.; HEYWORTH, F.; HOPKINS, A.; JONES, B.; MAKOSCH, M.; RILEY, P.; STOKS, G. e TRIM, J. (Ed.). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. A Guide for Users*. Language Policy Division, Strasbourg, 2001.

Disponível: [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR) (Acesso em 05 de abril de 2015)

BRITISH COUNCIL. *English in Brazil. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Education. Intelligence. May 2015.

Disponível: [www.britishcouncil.org.br](http://www.britishcouncil.org.br) (Acesso em 17 de Agosto de 2015)

BUHUNOVSKY, R. "O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a "compreensão do estrangeiro". In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n.2, p. 170-184. UFPR. 2009.

C. HENNER-STANCHINA E P. RILEY. Aspects of Autonomous Learning. *ELT Documents 103: Individualization in Language Learning*. London. British Council. 75-97. 1978.

CEFRTTrainProject – CEFRTTrain (Common European Reference for Language in Teacher Training) Disponível: <http://www.helsinki.fi/project/CEFRtrain/index.html>  
(Acesso em 10 de março de 2015)

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. De Gruyter Mouton. 2002.

Council of Europe. Disponível: <http://www.coe.int/en/web/about-us/who-we-are>  
(Acesso em 10 de março de 2015)

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales*, 2001. Disponível: [www.coe.int/...reference/Overview\\_CEFRscales\\_EN...](http://www.coe.int/...reference/Overview_CEFRscales_EN...)  
(Acesso em 05 de abril de 2015)

DAVIES, A.; ELDER, C. *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd, 2004.

FERNÁNDEZ, G.E; KANASHIRO, D. S. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. Universidade de São Paulo. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 279-291, Maio/Ago. 2006.

FIGUERAS, N.; NORTH, B.; TAKALA, S.; VERHELST, N.; VAN VERMAET, P. *Relating Examinations to the Common European Framework: a Manual*. Language Policy Division. Strasbourg. January, 2009. Disponível: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang) (Acesso em 05 de abril de 2015)

FILHO, J. C. P. A. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora? (In) *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, 15-29, 2001. UNICAMP

FRIDLAND, V. *Language and Society. What Your Speech Says About You*. Course Guidebook. THE GREAT COURSES. The Teaching Company, 2015. Disponível: [www.thegreatcourses.com](http://www.thegreatcourses.com) (Acesso em 12 de fevereiro de 2015)

G. J. W. In: *The Oxford Companion to Philosophy*, (p.839-840). Oxford,1995.

GOULLIER, F. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities. In: *Intergovernmental Language Policy Forum*. Strasbourg, 6-8 February 2007. Disponível: [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR) (Acesso em 05 de abril de 2015)

H.H.STERN. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, Seventh Impression, 1991.

HARRE, H. On the Linguistic Turn in Philosophy. *Philosophy Bites*. Edmonds and Warburton. Disponível: <http://philosophybites.com/2013/11/rom-harr%C3%A9-on-the-linguistic-turn-in-philosophy.html> (Acesso em 10/11/2013)

HONDERICH, T. (Ed). *The Oxford Companion to Philosophy*. Oxford University Press, 1995.

HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974b.

HYMES, D. On communicative competence. In: Pride, J. B. and Holmes, J. (Org.) *Sociolinguistics*. Karmondsworth. Penguin, 269-293. 1972a.

INSTITUTO DE PESQUISA DATA POPULAR. *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*. 1ª Edição, São Paulo. © *British Council*. 2014. Disponível: [www.britishcouncil.org.br](http://www.britishcouncil.org.br) (Acesso em 07 de Agosto de 2015)

JOHNSON, K. H.; JOHNSON, H. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell Publishing Ltd., 1999.

KREBS, Victor J. *Mind, Soul, Language in Wittgenstein* Disponível: <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Lang/LangKreb.htm> (Acesso em 15/01/2104)

LANGUAGE TRAINING LONDON, UK. *Deaf Port Project. Developing a European Language Portfolio for the Deaf and Hearing-Impaired*. Deaf Port Project, 2009. Disponível: <http://www.deafport.eu/EN/> (Acesso em 16 de junho de 2015)

MC GINN, M.; *The Routledge Guidebook to Wittgenstein and Philosophical Investigations*. Routledge, 2002.

MAGEE, B. Chapter 7; The Spell of Linguistic Philosophy, Bernard Williams, Professor of Philosophy, University of California, Berkeley. In: *Talking Philosophy*. pp.110-124. Oxford University Press, 2001.

MARTYNIUK, W. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) - a synopsis. In: *Annual Meeting of the Consortium for Language Teaching and Learning*. Cornell University, Ithaca, NY, May 5, 2006. Disponível: [www.lrc.cornell.edu/events/past/.../martyniuk.doc](http://www.lrc.cornell.edu/events/past/.../martyniuk.doc) (Acesso em 06 de junho de 2015)

MCWORTHER, J. *The Great Courses, Social Sciences, Understanding Linguistics*. Course Guidebook. The Teaching Company, 2008. Disponível: [www.thegreatcourses.com](http://www.thegreatcourses.com) (Acesso em 30 agosto de 2015)

MORROW, K. Communicative language testing: revolution or evolution? In: J. BRUMFIT, J.; JOHNSON, K. (Eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, 1979.

NORTH, B. The Potential of the Common European Framework of Reference for Languages. In: *A New Direction in Foreign Language Education*. Symposium at Osaka University of Foreign Studies, Japan, March 2006. Disponível: [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR) (Acesso em 05 de abril de 2015)

PORCHER, L. (Ed.) *Systemes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermediaire*. Strasbourg, Council of Europe, 1980. Disponível: [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR) (Acesso em 05 de abril de 2015)

PRAXEDES, C. Quadro Comum Europeu de Ensino, Aprendizagem e Avaliação de Línguas - O que falta ao cone sul para seguir este exemplar modelo de integração multicultural? In: *I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos*. CiFEFiL, FFP (UERJ), 3 - 7 de março de 2008.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001.

Site informativo do CEFR. Disponível: <http://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-qualifications/cefr/> (Acesso em 02 de Janeiro de 2015)

SPOLSKY, B. (Ed.). *Approaches to Language Testing. Advances in Language Testing. Series: 2*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1978.

T. M. LILLIS. Communicative Competence. The Open University, Milton Keynes, UK. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics 2nd ed. (14 Vols.)* - K. Brown (Elsevier, 2005) BBS. Elsevier Ltd., 2006.

TANNEY, J.; Gilbert Ryle. (In) *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford - Center for the Study of Language and Information, 2015.

TAYLOR, L. Research and Validation Group. Using Qualitative Research Methods in Test Development and Validation. In: *Research Notes: Issue 21*, p.2, August 2005. Disponível: [www.CambridgeESOL.org/rs\\_notes](http://www.CambridgeESOL.org/rs_notes) (Acesso em 01 de Agosto de 2015)

TAYLOR, L.; BAILLY, N. Research and Validation Group. Cambridge ESOL exams and the Common European Framework of Reference (CEFR). In: *Research Notes: Issue 24 / May 2006*. Disponível: [www.CambridgeESOL.org/rs\\_notes](http://www.CambridgeESOL.org/rs_notes) (Acesso em 01 de Agosto de 2015)

TRASK, R.L., STOCKWELL, P. *Language and Linguistics, The Key Concepts*. Second Edition. London. Routledge, 2007.

TRIM, J.L.M., COSTE, D., NORTH, B., SHEILS, J. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Unit, Strasbourg. 2001. Disponível: [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR) (Acesso em 05 de abril de 2015)

UNICAMP Ensino Superior, "Entrevista com Paulo Speller, secretário de Ensino Superior". Junho de 2014.

Disponível: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/entrevistas/interview-with-paulo-speller-brazilian-higher-education-secretary> (Acesso em 07 de Agosto de 2015)

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. *Using the CEFR: Principles of Good Practice*. University of Cambridge, Esol Examinations. 2011.

Disponível: [www.coe.int/...reference/Overview\\_CEFRscales\\_EN...](http://www.coe.int/...reference/Overview_CEFRscales_EN...) (Acesso em 06 de junho de 2015)

VAN EK, J. & ALEXANDER, L.G. *Threshold Level English*. Oxford. London. Pergamon, 1980.

VAN EK, J.A., TRIM, J.L.M. *Threshold Level*. Council of Europe, Conseil de l'Europe. Cambridge University Press, 1990.

VILAÇA, M.L.C. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. ISSN-1678-3182. UNIGRANRIO/UFF. Volume V, Número XVII. Abril-Junho 2006.

WEIR, C J; *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*, Oxford: Palgrave, 2005.

WIDDOWSON, H.G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho, Pontes (Coleção Linguagem/Ensino). 1991.

WILKINS, D.A. *The linguistics and situational contents of a common core in a unit/credit system*. M.S. Strasbourg. Council of Europe, 1972.

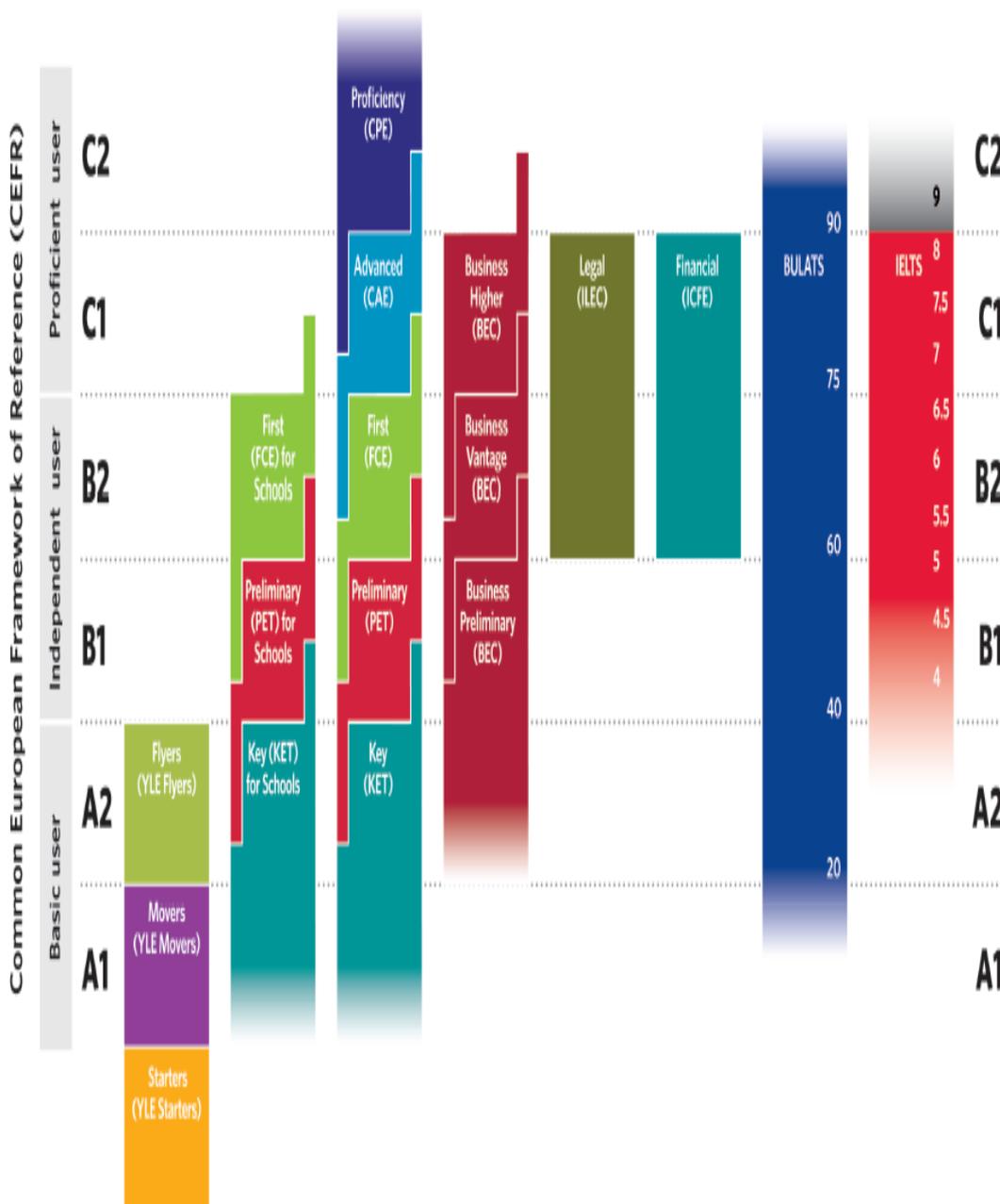
Disponível: [eric.ed.gov/?id=ED136550](http://eric.ed.gov/?id=ED136550) (Acesso em 05 de junho de 2015)

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. Translated by G. E. M. Anscombe. Basil Blackwell, 1953.

ANEXO I

# Cambridge English

A range of exams to meet different needs



(Fonte: Cambridge English Assessment)

---

**ANEXO II**


---

**Cambridge English  
Grade Statistics 2014 - First Certificate in English**

<b>Country</b>	<b>Grade A</b>	<b>Grade B</b>	<b>Grade C</b>	<b>B1 Level</b>	<b>Fail</b>
<b>Argentina</b>	8.7%	24.4%	43.6%	21.6%	1.7%
<b>Bolivia</b>	10.6%	16.5%	38.8%	25.9%	8.2%
<b>Brazil</b>	9.3%	28.7%	41.8%	18.2%	<b>1.9%</b>
<b>Chile</b>	12.4%	25.1%	40.4%	20.3%	1.8%
<b>Colombia</b>	3.2%	11.2%	32.6%	38.3%	14.7%
<b>Costa Rica</b>	7.2%	20.3%	34.8%	27.5%	10.1%
<b>Cuba</b>	18.2%	45.5%	21.2%	12.1%	3.0%
<b>Ecuador</b>	5.4%	12.3%	35.5%	34.1%	12.7%
<b>Mexico</b>	5.8%	17.4%	37.4%	32.2%	7.1%
<b>Panama</b>	11.1%	0.0%	33.3%	33.3%	22.2%
<b>Paraguay</b>	6.3%	25.0%	50.0%	15.6%	3.1%
<b>Peru</b>	4.6%	18.2%	42.3%	30.8%	4.1%
<b>USA</b>	1.8%	14.5%	49.6%	31.7%	2.4%
<b>Uruguay</b>	5.4%	14.7%	43.1%	33.2%	3.7%

(Fonte: Cambridge English Assessment)

### ANEXO III

**Part 1** - 2 minute (3 minutes for groups of three)

**Interlocutor:** Good morning/afternoon/evening. My name is... and this is my colleague ...  
And your names are? Can I have your mark sheets, please? Thank you.

- Where are you from (candidate A)?
- And you (candidate B)?

First we'd like to know something about you.

Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate.

**Likes and dislikes**

- How do you spend your evenings? (What do you do?) (Why?)  
Etc.

**Special occasions**

- Do you normally celebrate special occasions with friends and family?  
(Why?)  
Etc.

**Media**

- How much TV do you watch in a week? (Would you prefer to watch more or less TV? (Why?)  
Etc.

**Part 2** - 4 minutes (6 minutes for groups of three)

1. Helping others
2. Gardens

**Interlocutor:** In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and to answer a question about your partner's photograph.

*(Candidate A), It's your turn first. Here are your photographs. They show people who are helping each other in different situations. (Show photos)*

I'd like you to compare the photographs and say how important it is to help people in these situations. All right?

Candidate A ... (1 minute)

**Interlocutor:** Thank you.

*(Candidate B), Do you find it easy to ask for help when you have a problem? (Why?/ Why not?)*

Candidate B ... 30 seconds

**Interlocutor:** Thank you. *(Collect photos)*

**Interlocutor:** Now, *(Candidate B)*, here are your photographs. They show people spending time in different gardens. *(Show photographs)*

I'd like you to compare the photographs, and say what you think the people are enjoying about spending time in these gardens. All right?

Candidate B - ... 1 minute

**Interlocutor: Thank you.**

*(Candidate A), Which garden would you prefer to spend time in? (Why?)*

Candidate A - ... 30 seconds

**Interlocutor: Thank you. (Collect photos)**

**Part 3** - 4 minute (5 minutes for groups of three)

**Part 4** - 4 minute (6 minutes for groups of three)

### **Part 3**

**Interlocutor: Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes.**  
*(3 minutes for groups of three)*

I'd like you to imagine that a town wants more tourists to visit. Here are some ideas they're thinking about and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task.

**1. Why would these ideas attract more tourists to the town?**

- building a large nightclub
- building holiday flats
- putting up security cameras
- having more shops
- providing parks

Candidates - ... 2 minutes ... *(3 minutes for groups of three)*

**Interlocutor: Thank you. Now you have about a minute to decide which idea is best for the town.**

Candidates - ... 1 minute *(for pairs and groups of three)*

**Interlocutor: Thank you. (Collect materials)**

### **Part 4**

**Interlocutor**

- **Do you think you have to spend a lot of money to have a good holiday? (Why? Why not?)**

Etc.

**Interlocutor: Thank you. That is the end of the test.**

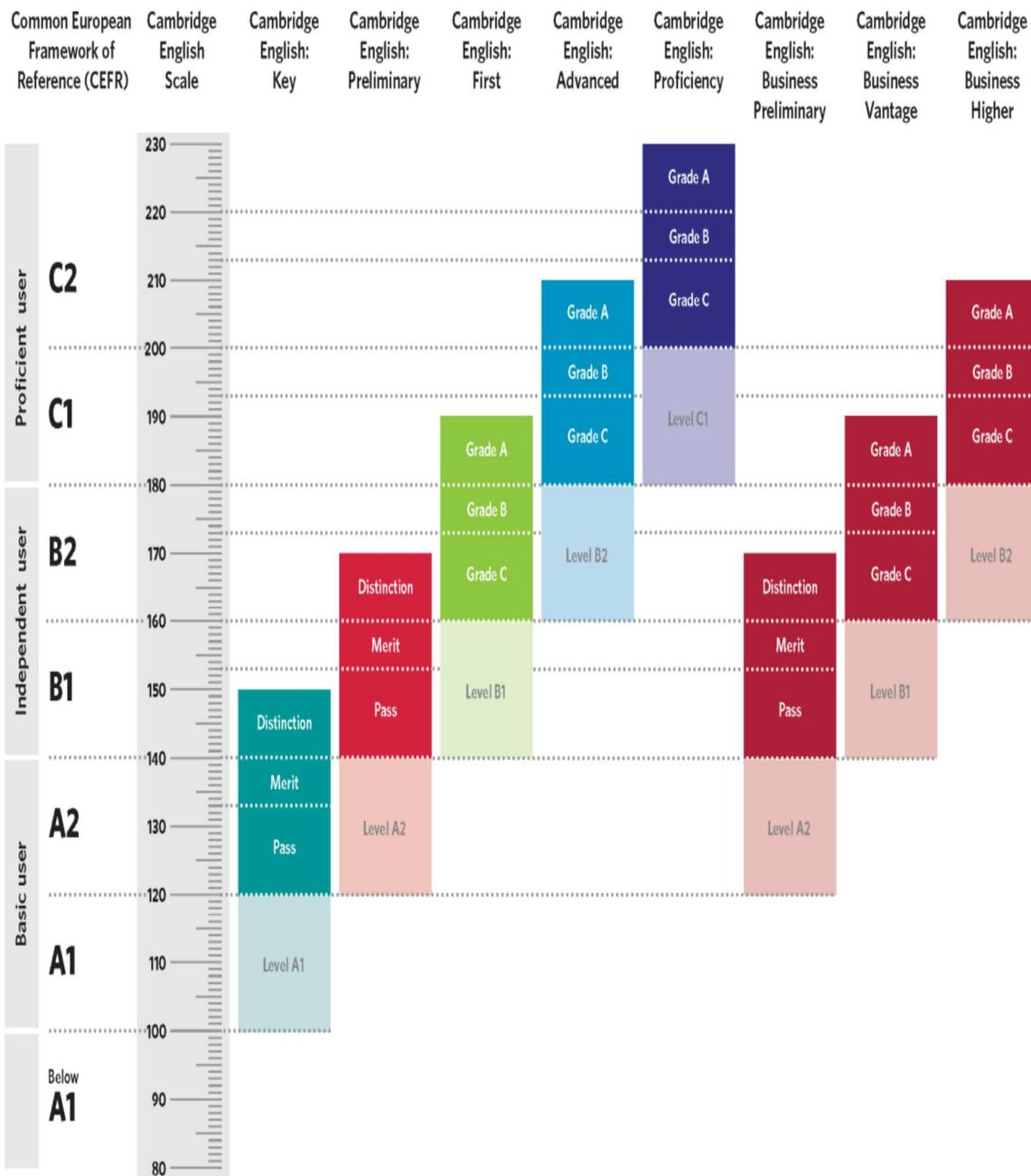
*(Fonte: <http://www.cambridgeenglish.org/exams/first/exam-format/>)*

ANEXO IV

CAMBRIDGE ENGLISH

April 2015

THE CAMBRIDGE ENGLISH SCALE



(Fonte: Cambridge English Assessment)

## ANEXO V

### Comparison of CEF levels and scores for the various exams

The following gives an approximate comparison between the different exams. The exams all use the Common European Framework (CEF) proficiency levels.

[Click here for a free test to check your level.](#)

A2	B1	B2	C1	C2
Cambridge English Key (KET)	Cambridge English Preliminary (PET)	Cambridge English First (FCE)	Cambridge English Advanced (CAE)	Cambridge English Proficiency (CPE)
PTE General Level 1	BEC Prelim	BEC Vantage	BEC Higher	IELTS 8.5-9
PTE Academic 30-42	IELTS 4-4.5	IELTS 5-6.5	IELTS 7-8	Michigan ECPE
	TOEFL iBT 57-86	TOEFL iBT 87-109	TOEFL iBT 110-120	PTE General Level 5
	TOEIC 550	Michigan ECCE	TOEIC 880	PTE Academic 85+
	PTE General Level 2	PTE General Level 3	PTE General Level 4	
	PTE Academic 43-58	PTE Academic 59-75	PTE Academic 76-84	
	Trinity ISE I	Trinity ISE II		



(Fonte: 2014 © Exam English Ltd. ALL Rights Reserved).