

UNIVERSIDADE ABERTA



# Expressão oral em Francês Língua Estrangeira: concepção e análise de instrumentos de avaliação

---

**Abril de 2010**

**Orientadora – Professora Doutora Ana Nobre**

**Mestranda – Fernanda Maria Marques Laia**

Dissertação de Mestrado em Estudos Francófonos

## Índice

Índice.....	2
Resumo.....	5
Introdução.....	6
1. A oralidade nas línguas estrangeiras em situação comunicativa.....	11
1.1. O espaço da oralidade na evolução das diferentes perspectivas. ....	11
1.2. O QECR e a perspectiva orientada para a acção. ....	20
2. A expressão oral no Quadro Europeu Comum de Referência. ....	24
2.1. Categorias para a descrição da língua e do seu utilizador .....	24
2.2. Actividades de comunicação linguística e estratégias .....	29
2.3. Avaliação da oralidade no QECR. ....	35
3. O QECR e o sistema educativo português.....	40
3.1. As línguas estrangeiras no contexto educativo português. ....	40
3.2. O Programa de Francês, Cursos Gerais – Formação Geral e Específica do Ensino Secundário em Portugal.....	46
3.3. A expressão oral no Programa de Francês, Formação Geral do Ensino Secundário em Portugal.....	50
4. A avaliação da oralidade em Francês, Nível de continuação, do Ensino Secundário em Portugal. ....	58
4.1. O enquadramento legal .....	58
4.2. A Prova experimental de avaliação de Expressão Oral.....	62
5. A Avaliação da oralidade em FLE nos diplomas DELF A2 e B1 emitidos pelo Ministério de Educação Francês.....	69
5.1. Os diplomas DELF .....	69
5.2. As provas da componente oral nos diplomas DELF .....	73
6. Propostas de instrumentos de avaliação formal da expressão oral na aula de FLE. ....	81
6.1. O público-alvo .....	81

6.2. A construção de uma grelha de avaliação .....	85
6.3. Situações de avaliação formal em sala de aula.....	90
6.4. Análise dos resultados. ....	94
Reflexões finais .....	97
Bibliografia .....	99
Sitografia .....	106
Anexos.....	108
Anexo 1 – Contexto do uso da língua: condições e limitações .....	109
Anexo 2 - Competências Comunicativas em língua: Competências Linguísticas.....	110
Anexo 3 - Competências Comunicativas em língua : competências pragmáticas .....	112
Anexo 4 - Competências Comunicativas em língua : competência sociolinguística.....	114
Anexo 5 - Produção oral: escalas exemplificativas das actividades.....	115
Anexo 6 - Recepção oral: escalas exemplificativas das actividades.....	118
Anexo 7- Interação oral: escalas exemplificativas das actividades. ....	121
Anexo 8 – Ouvir/ver – Processos de operacionalização – F. Geral – 11ºAno .....	128
Anexo 9 – Interagir – Processos de operacionalização dos discursos interaccionais orais – F. Geral – 11ºAno .....	129
Anexo 10 – Grelhas (categorias e descritores, classificação).....	130
Anexo 11 – Interação: Descritores GAVE e QECR.....	132
Anexo 12 – Questionários enviados pelo GAVE – 2005/2006 .....	133
Anexo 13 – Grelha de descritores de 11º e 12º: exemplos de diferenças em 2 categorias.....	137
Anexo 14 – Os números do DELF e do DALF. ....	138
Anexo 15 – Caracterização dos níveis de competência: DELF scolaire .....	139
Anexo 16 – Prova de Compreensão do Oral nos diplomas DELF Scolaire: A1, A2, B1 e B2.....	140
Anexo 17 – Prova de Produção Oral nos diplomas DELF Scolaire: A1, A2, B1 e B2.....	142
Anexo 18 – Prova de Produção Oral nos diplomas DELF Scolaire: A2 e B1. ....	143
Anexo 19 – Grelha de Avaliação da produção oral nos diplomas DELF Scolaire: A2 e B1.....	145

## A expressão oral em FLE

Anexo 20 – DELF B1 – Exercício 3 – Apresentação de um ponto de vista .....	147
Anexo 21 – Propostas de actividades de interacção oral e respectivas grelhas de avaliação.....	148
Anexo 22 – Critérios qualitativos para avaliação da exp.oral e respectivos dispositivos de avaliação.....	150
Anexo 23 – Ficha de avaliação de <i>jeu de rôles</i> .....	151
Anexo 24 – Grelha de avaliação de <i>jeu de rôles</i> .....	152
Anexo 25 – Exemplo de actividade de avaliação da produção oral.....	153
Anexo 26 – Exemplo de ficha de auto e hetero- avaliação da produção oral. ....	154
Anexo 27 – Exemplo de ficha de auto - avaliação da interacção oral.....	155
Anexo 28 – Exemplo de tarefa para avaliação formal de interacção oral. ....	156
Anexo 29 – Proposta de grelha de avaliação da interacção oral. ....	157
Anexo 30 – Questionário para os professores classificadores.....	158
Anexo 31 – Propostas dos Professores .....	159
Anexo 32 – Respostas aos questionários dos Professores.....	167

## Resumo

Apesar de parte integrante do nosso quotidiano, a oralidade é frequentemente o parente pobre no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Complexa e efémera, a sua avaliação em contexto escolar é difícil e nem sempre isenta de controvérsia.

Ao longo deste nosso estudo, pretendemos delimitar o espaço que lhe é consagrado nas várias metodologias (com particular incidência na perspectiva orientada para a acção), no Quadro Europeu Comum de Referência, no Currículo Nacional e finalmente nos Programas de Francês do Ensino Secundário.

Estabelecendo a necessária articulação com a aplicação prática, analisamos dois modelos de avaliação: a nível nacional, a Prova Experimental de Avaliação da Expressão Oral do 11º e 12º anos, e a nível internacional, os exames DELF.

Finalmente, no espaço de sala de aula, reflectimos sobre a forma como integramos e avaliamos a expressão oral na nossa prática lectiva, como estabelecemos a relação entre a teoria e as nossas realidades, questionando o que é válido, fiável e exequível, sem contudo, perdermos de vista o desejo de desdramatizar a avaliação da expressão oral.

## Introdução

Numa Europa multilingue e multicultural, assistimos diariamente a um extraordinário desenvolvimento das comunicações e a uma multiplicidade da informação, gerando novas necessidades sociais, nomeadamente no que diz respeito à formação em línguas estrangeiras. As exigências de mobilidade social e profissional levam os indivíduos a considerarem imperativo o domínio das línguas estrangeiras, facilitando a sua inserção num mundo cada vez mais plurilingue.

No entanto, durante muito tempo, aprender uma língua estrangeira significava dominar a escrita; a expressão oral e a interacção, que conduziriam à real capacidade de comunicar, estavam praticamente ausentes da prática lectiva; aprendia-se uma língua quase sem o objectivo de a vir a falar um dia, vivia-se num mundo em que o ensino era extremamente académico, privilegiando-se o papel e o lápis, como diziam os antigos, *la parole s'envole, les écrits restent...*

Este desequilíbrio agudiza-se quando abordamos a componente da avaliação; na expressão escrita há estabilidade, emitimos juízos de valor sobre documentos duradouros, na expressão oral há efemeridade, subjectividade, complexidade e aspectos como a timidez ou o carácter, mais ou menos extrovertido de um aluno, têm de ser tidos em conta. Contudo, e apesar de a opinião do professor sobre o comportamento verbal e não verbal do aluno ser importante, é, tal como na escrita,

“sur la réalisation de tâches langagières concrètes, correspondant à des objectifs précis d'apprentissage, que les performances orales doivent être évaluées.

Que sait dire l'apprenant ? Comment sait-il le dire? Avait-il l'intention de le formuler ainsi ?

La compétence attendue sera vérifiée (mesurée ou appréciée) par l'observation de la performance réalisée”<sup>1</sup>.

Para que tal seja possível, é necessário formalizar esta avaliação, nomeadamente através de grelhas que cada professor, ou eventualmente cada instituição, elabora em função de tarefas, mais ou menos complexas, que o aluno/examinando deve realizar.

---

<sup>1</sup> TAGLIANTE, Christine. (2007 : 88), *L'évaluation et le cadre européen commun*. Nouvelle édition. Paris : CLE international.

Todavia, por falta de tempo, ou de formação adequada, por parte do professor, a competência oral é frequentemente menos avaliada que a escrita, reduzindo-se por vezes a uma avaliação holística, concretizada na apreciação global e vaga da participação oral do aluno.

Em Portugal, as sucessivas Reformas Curriculares, quer do Ensino Básico, quer do Ensino Secundário, dando continuidade às directivas Europeias e ao Quadro Europeu Comum de Referência, apelam a uma mudança de atitudes e à adopção de uma pedagogia da oralidade, numa perspectiva orientada para a acção. Todavia, consideramos que ainda não se conseguiu o equilíbrio, continua a prevalecer a pedagogia tradicional, centrada no discurso do professor, dando primazia à aprendizagem da compreensão e expressão escritas. Apesar de algumas mudanças a nível estrutural e metodológico, os exames nacionais de língua estrangeira, no 11º ano ou 12ºano, contemplam apenas as competências da escrita sendo possível que um aluno do ensino secundário, tenha uma avaliação satisfatória numa língua estrangeira (avaliação interna ou externa) e não seja capaz de executar uma tarefa de produção ou interacção oral num determinado contexto social.

A portaria nº 1322/ 2007<sup>2</sup> que define os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do ensino secundário, introduziu diversas alterações, nomeadamente na avaliação da oralidade, determinando a obrigatoriedade de momentos formais de avaliação da oralidade integrados no processo de ensino-aprendizagem e fixando o seu peso (30%) no cálculo da classificação a atribuir.

Gradualmente, as metodologias aproximam-se das práticas, os critérios de avaliação são obrigatoriamente reformulados e apesar de todas as dificuldades inerentes a esta mudança, a avaliação formativa e sumativa da oralidade entra no quotidiano da aula de língua estrangeira.

Em 2004/2005, o GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação Português) iniciou o projecto Avaliação da Expressão Oral em Língua Estrangeira, tendo como principal objectivo

“preparar os docentes de língua estrangeira para a avaliação da expressão oral em condições de fiabilidade, designadamente através do desenvolvimento de competências para a elaboração de

---

<sup>2</sup> *Diário da República, 1.ª série — N.º 192 — 4 de Outubro de 2007*

guiões de provas orais estandardizadas e da familiarização com procedimentos a observar na sua aplicação”<sup>3</sup>.

Apesar do carácter experimental destas provas, a realizar no final do ciclo de aprendizagem (11º ou 12º), a continuidade do trabalho que tem estado a ser feito, quer nas formações de professores, quer no estudo dos resultados da aplicação das provas experimentais, é revelador de um esforço de mudança por parte do poder institucional para colocar Portugal ao lado de outros países europeus que desde há muito aplicam provas oficiais de avaliação da expressão oral em contexto escolar.

Enquanto professor participante no projecto “Avaliação da Expressão Oral em Língua Estrangeira”, em 2005/2006 e em 2006/2007, sentimos as dificuldades inerentes à construção e aplicação de instrumentos de avaliação da expressão oral, reflectimos sobre as falhas e os sucessos deste projecto, aproximámo-nos da objectividade pretendida, todavia, devido à especificidade da expressão oral, subsistiu sempre alguma subjectividade, perfeitamente natural na opinião de TAGLIANTE (2007: 67)

“ Je revendique toujours une part de subjectivité dans la note attribuée à un candidat. Si l’on essaye à tout prix de la supprimer, on risque de rendre les enseignants très mal à l’aise. Les examinateurs et les enseignants sont des professionnels formés. D’un autre côté, il ne s’agit pas non plus de laisser libre cours à la subjectivité, qui doit être réduite autant qu’on le peut et c’est là le rôle des barèmes”.

Com o objectivo de reduzir ao mínimo essa subjectividade e contactar com outros modelos de avaliação, frequentámos em 2008, durante o estágio BELC<sup>4</sup>, a formação de correctores e examinadores do DELF<sup>5</sup>. Na sequência desta formação, no ano lectivo de 2008/2009 preparámos alunos para o DELF *Scolaire*, níveis A2 e B1 e desempenhámos a função de examinadores das provas orais. Mais recentemente, em Setembro de 2009, realizámos um estágio de formação<sup>6</sup> que nos habilita a formar examinadores e correctores dos exames DELF em Portugal.

---

<sup>3</sup> GAVE, Gabinete de Avaliação educacional. Ministério da Educação, Portal da Educação. Consultado a 10 de Dezembro de 2009. Disponível em <http://www.minedu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.gave.min-edu.pt/>

<sup>4</sup> BELC – Stage d’été 2008: realizado pelo CIEP (Centre International d’Études Pédagogiques) na Universidade de Nantes.

<sup>5</sup> Diplôme d’Études en Langue Française

<sup>6</sup> Estágio de formação organizado pelo CIEP na Alliance Française do Porto, nos dias 24 a 26 de Setembro de 2009.



Apesar do caminho percorrido, estamos conscientes de que as dificuldades não desapareceram totalmente, avaliar a expressão oral em aula de FLE não é tarefa fácil e parece-nos ser um objecto de estudo pertinente.

Uma análise cuidada de vários instrumentos de avaliação da expressão oral e a reflexão acerca das suas vantagens e limitações ajuda-nos a delinear estratégias para minimizar os problemas, abrindo caminho para a concepção de instrumentos de avaliação da expressão oral válidos, fiáveis e exequíveis.

Levantámos algumas questões que serviram de fio condutor a este estudo e à metodologia de investigação a adoptar:

- Qual o relevo que tem sido dado à oralidade no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras em situação comunicativa?
- Que lugar ocupa a oralidade nas diferentes metodologias, mais particularmente na perspectiva orientada para a acção?
- Relativamente à oralidade, o que preconiza o Quadro Europeu Comum de Referência?
- No caso concreto de Portugal, qual tem sido a evolução, quer ao nível dos programas e indicações ministeriais, quer ao nível das práticas nas nossas escolas?
- Programas de FLE do Ensino Secundário em Portugal e Quadro Europeu de Referência estão, ou não, em consonância relativamente à oralidade?
- Provas experimentais da avaliação da expressão oral e Exames DELF: duas realidades, dois modelos de avaliação da expressão oral?
- Que instrumentos de avaliação da expressão oral privilegiar? Como os construir? Que critérios eleger?
- O que podemos e o que não podemos avaliar formalmente numa actividade de produção /interacção oral?

Tentando dar resposta a algumas destas questões orientadoras, estruturámos o nosso estudo partindo do geral para o particular, neste caso da didáctica da oralidade nas línguas estrangeiras para a análise de uma situação de avaliação formal da interacção oral em sala de aula.

No primeiro capítulo, delimitamos o espaço consagrado à oralidade nas diferentes perspectivas, traçando uma breve história da didáctica das línguas desde os primórdios, passando pelas correntes metodológicas mais frequentemente referidas, para finalmente compreendermos as particularidades da perspectiva orientada para a acção e a sua relação com as teorias subjacentes à criação do QEQR.

No segundo capítulo, continuamos a centrar o nosso estudo no QECR, enquanto base de trabalho para a produção e aplicação de instrumentos de avaliação da oralidade. Neste contexto, analisamos as diferentes categorias para a descrição da língua e do seu utilizador, as actividades de comunicação linguística e respectivas estratégias, concentrando-nos finalmente na avaliação da oralidade.

O lugar ocupado pelo ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras no sistema de ensino português é abordado no capítulo três, sendo objecto de estudo, as reformas do sistema educativo, o Currículo Nacional do Ensino Básico, os Programas de Francês do Ensino Secundário, mais particularmente, o nível de continuação da formação geral, na especificidade da componente oral. Continuando a reduzir o âmbito do nosso estudo, no capítulo quatro, concentramo-nos na avaliação da oralidade em Portugal, primeiro no seu enquadramento legal e depois no projecto “Avaliação da Comunicação Oral em Língua Estrangeira”, que tem vindo a ser desenvolvido pelo GAVE. A aplicação das provas experimentais de francês nos 11º e 12ºanos, a sua estrutura, validade e exequibilidade são objecto de análise.

No capítulo cinco, estudamos outro tipo de prova, o Diplôme d’Études en Langue Française, (DELF), utilizado pelo Ministério da Educação Francês para certificar as competências na língua francesa a nível internacional. Após um olhar mais atento sobre a prova de expressão oral do DELF, passamos ao capítulo seis, dedicado à apresentação de propostas de instrumentos de avaliação na nossa sala de aula. Caracterizamos o nosso público, criamos tarefas, seleccionamos critérios e construimos uma grelha de avaliação que pretende, acima de tudo, ser objecto de reflexão neste nosso percurso para a avaliação da expressão da oralidade em FLE.

Finalmente, surgem as conclusões, as reflexões sobre o trabalho realizado e o muito que ainda fica para trilhar.

## 1. A oralidade nas línguas estrangeiras em situação comunicativa.

### 1.1. O espaço da oralidade na evolução das diferentes perspectivas.

Para iniciar o nosso trabalho precisamos de clarificar o nosso objecto de estudo, analisando o significado de alguns termos, nomeadamente a noção de *oral*.

No seu sentido mais geral, podemos dizer que *oral* deriva do latim *orale*- e “designa o que se diz ou que se transmite de viva voz, por oposição ao que se escreve<sup>7</sup>”.

No entanto, ao restringirmos a nossa análise ao domínio da didáctica das línguas estrangeiras, constatamos que Jean Pierre Robert (2008)<sup>8</sup> define *oral* como

“ le domaine de l’enseignement de la langue qui comporte l’enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d’activités d’écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques ”.

Relativamente ao lugar ocupado pela oralidade, quando Jean Pierre Cuq (2003 : 182) nos diz que

“ la composante orale a longtemps été minorée dans l’enseignement des langues étrangères, notamment du FLE ”

presumimos que, neste início de século, tudo terá mudado. Todavia, nas escolas portuguesas, trata-se de um domínio ainda relegado para segundo plano. Uma breve incursão pelas principais correntes metodológicas nas didácticas das línguas estrangeiras, com particular incidência na abordagem comunicativa e na perspectiva orientada para a acção, ajuda-nos a posicionar a oralidade, se não num lugar de destaque, pelo menos ao mesmo nível das outras competências de comunicação.

---

<sup>7</sup> MACHADO, José Pedro. (1991), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, vol. IV, p. Lisboa, Publicações Alfa, S.A.

<sup>8</sup> ROBERT, Jean-Pierre. (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2<sup>a</sup> ed. Revue et augmentée, Paris : Éditions Ophrys. (p.156)

Este percurso pela história é útil para reflectirmos sobre este problema, questionando-nos sobre a ruptura ou falta de articulação entre as metodologias e as práticas passadas e presentes, ao nível da sala de aula.

Refira-se que esta divergência não é apanágio apenas do ensino das línguas estrangeiras em Portugal, preocupando alguns linguistas de renome internacional. Claude Germain refere essa falta de articulação quando afirma :

“ c’est que, à l’heure actuelle, les recherches empiriques font état d’un écart relativement grand entre ce qui est prôné au niveau des principes par les promoteurs des méthodes ou approches, et les réalisations pratiques au niveau de la salle de classe <sup>9</sup>”,

apresentando-nos uma justificação para este desequilíbrio:

“ l’écart entre ces deux plans pourrait provenir du fait que la majorité des enseignants de L2 fonctionnent dans leur salle de classe, de manière éclectique. En d’autres termes les enseignants auraient vraisemblablement tendance à puiser où bon leur semble sur le plan des principes, compte tenu de leur formation et de leur expérience, plutôt que d’appliquer scrupuleusement les principes de telle ou telle méthode ou approche <sup>10</sup> ”.

Para concluir, GERMAIN (2003 : 310) sugere que

“ les recherches empiriques (...) auraient peut-être intérêt à se préoccuper autant de la réalité de la classe de L2 que des principes organisés en vue de faciliter l’apprentissage ”.

Dando continuidade à sugestão de Claude Germain, faremos em primeiro lugar um breve estudo das metodologias do passado, para posteriormente, analisarmos e questionarmos, a nossa *performance* enquanto professores de F.L.E. <sup>11</sup>, construtores da necessária adaptação à realidade do nosso público e às exigências do nosso sistema de ensino.

Neste percurso, que se pretende de descoberta e de reflexão crítica, tentar-se-á ainda, não perder de vista o espaço reservado à oralidade, competência mestra neste estudo.

Numa abordagem simplista, quando falamos de história da didáctica das línguas estrangeiras, visualizamos, quase de imediato, um quadro teórico perfeitamente definido, onde as principais correntes metodológicas se sucedem inquestionável e naturalmente. Não obstante, um olhar mais cuidado alarga-nos os horizontes, mostrando-nos que há muito mais para além disso.

---

<sup>9</sup> GERMAIN, Claude (2003 : 309)

<sup>10</sup> GERMAIN, Claude (2003 : 309)

<sup>11</sup> Francês Língua Estrangeira.

Assim, numa versão limitada, as correntes metodológicas mais frequentemente referidas são a metodologia tradicional ou gramática/tradução, o método directo, o método áudio-oral, o método SGAV, a abordagem comunicativa e para concluir, a perspectiva orientada para a acção (referida apenas por alguns autores).

Se consultarmos CUQ, (2002 : 254-270), BERTOCCHINI, COSTANZO,(2008 : 90-93), ROBERT,(2008 : 132-133), TAGLIANTE, (2006 : 52-53), ou o site *Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien*<sup>12</sup>, encontraremos alguns exemplos de breves histórias da didáctica das línguas ou da evolução das metodologias.

Contudo, as raízes da didáctica das línguas são muito mais profundas. Refira-se a este propósito que Claude Germain subdivide a história da didáctica das línguas em cinco grandes etapas, surgindo a metodologia tradicional apenas na quarta etapa.

Nos primórdios, há 5000 anos, aquando da invasão da Suméria pelos Acádios, a eterna necessidade de comunicar com povos que falavam outras línguas conduz-nos aos primeiros registos do que viria a ser o ensino de uma língua estrangeira.

Contrariamente àquilo que seria de esperar, são os Acádios, povo invasor, que vão aprender a língua dos Sumérios, povo considerado superior em termos civilizacionais. Tratava-se de um ensino centrado na aprendizagem do vocabulário, recorrendo a extensas listas de vocabulário (os antepassados dos nossos dicionários) onde apenas a escrita tem lugar<sup>13</sup>.

Será pertinente referir que mesmo após o desaparecimento dos Sumérios, a sua língua escrita continua a existir, no entanto, nas actividades do quotidiano utiliza-se o Acádio.

Bastante mais tarde, surgem os Egípcios e posteriormente os Gregos; porém, neste caso não se trata do ensino de uma verdadeira língua estrangeira estudada com objectivos práticos, para comunicar<sup>14</sup>, mas sim do ensino de línguas arcaicas, nomeadamente a escrita hierática e o grego clássico. Mais uma vez, a escola ensina a técnica de escrita, ao aluno cabe escrever e memorizar, para eventualmente recitar em voz alta os textos literários estudados.

---

<sup>12</sup> *Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien*. Consultado a 14 de Agosto de 2009, disponível em

<[http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd01.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd01.htm)>

<sup>13</sup> “ Pour ces élèves akkadiens, il s’agit donc d’apprendre une langue, essentiellement écrite, (le sumérien) qui ne correspond pas à la langue parlée qu’ils utilisent dans leur pratique quotidienne ”. GERMAIN (2003 : 23).

<sup>14</sup> O ensino destas línguas consideradas menores tem um valor residual “pour les Grecs, les autres langues sont des langues barbares et ne méritent pas d’être enseignées ” GERMAIN (2003 : 36).

Aquando do domínio Romano, reaparece o ensino sistemático de uma língua estrangeira, o grego, que se aprende por uma questão de prestígio. Nas famílias da aristocracia romana, a educação é perfeitamente bilingue pois as crianças são confiadas a um servo grego que as ensina a falar grego ainda antes de estas aprenderem a falar latim. Na escola temos um ensino baseado na escrita, em que são utilizados manuais bilingues com listagens de vocabulário e manuais de conversação corrente com diálogos fáceis e agradáveis. A tradução e a retroversão de frases completas e até de textos integrais (cf. Acádios que faziam apenas tradução de palavras do sumério) são a grande inovação.

Com o consolidar do império Romano, o grego vai perdendo alguma da sua importância e o latim ganha força. Apesar disso, as condições de ensino não mudam muito, limitando-se à memorização de frases ou de pequenos textos. Consequentemente, os manuais de conversação são simples transcrições de diálogos entre dois ou mais interlocutores.

Refira-se que à medida que o latim perde importância como língua de comunicação e é suplantado pelas línguas nacionais/ regionais (francês, italiano, inglês...), continua a ser utilizada esta mesma metodologia para o ensino daquelas que habitualmente chamamos “línguas vivas”, por oposição a “línguas mortas”, estatuto entretanto adquirido pela língua latina<sup>15</sup>.

Ao perder o estatuto de língua viva (de comunicação) a aprendizagem do latim passa a ser encarada como uma espécie de ginástica intelectual, recorrendo-se sobretudo ao estudo da gramática e aos exercícios de tradução e de retroversão. Estão assim lançados os alicerces para a metodologia tradicional /gramática-tradução (do séc. XVI ao séc. XIX).

Durante este período será ainda pertinente referir a importância do preceptorado e da aprendizagem precoce das línguas estrangeiras.

A esse propósito, GERMAIN (2003:75) cita LOCKE, que, inserindo-se na mais absoluta modernidade, leia-se perspectiva orientada para a acção, defende que a escolha da

---

<sup>15</sup>“ Entre l’enseignement du grec chez les Romains, l’enseignement du latin comme langue vivante tout au long du Moyen Âge, et l’enseignement en tant que langues étrangères des langues nationales naissantes, il y a une continuité certaine. La méthodologie de l’enseignement des langues vivantes (autres que le latin) est, à l’époque de la Renaissance, inspirée directement de la méthodologie de l’enseignement du latin conçue jusque-là comme une langue vivante. C’est ce qui explique le recours aux *colloques* ou *manières de langage*, compte tenu des buts pratiques ou utilitaires assignés à l’apprentissage des langues secondes ou étrangères, comme le grec chez les Romains, le latin au cours du Moyen Âge, et le français en Angleterre à l’époque de la Renaissance ”. GERMAIN (2003 : 59)

metodologia deve depender dos objectivos de cada um, podendo assim tratar-se de uma aprendizagem da língua para fins de comunicação,

“ pour le commerce ordinaire de la société, pour la communication de leurs pensées dans la vie commune, sans avoir le dessein de les faire servir à d’autres usages”;

para o aperfeiçoamento do estilo ou para a realização de estudos linguísticos.

Como a generalidade dos estudantes pretendiam aprender a língua para comunicar, o recurso ao preceptor (apenas acessível para as classes mais abastadas) parecia o mais indicado.

Neste sentido, Comenius (séc.XVII), considerado por alguns o fundador da didáctica das línguas<sup>16</sup>, revela um grande sentido prático ao referir que devemos aprender em primeiro lugar as línguas que são necessárias, ou seja a língua materna para os assuntos do quotidiano e depois as línguas dos países com quem temos relações de vizinhança.<sup>17</sup>

Será oportuno referir a opinião de Comenius a propósito da aprendizagem das línguas estrangeiras, ao estabelecer uma diferença entre a língua escrita e a língua falada. Desta forma, línguas como o francês, o italiano ou o alemão, seguem o mesmo processo de aprendizagem da língua materna falada, ou seja, aprendem-se através do seu uso, enquanto que as línguas eruditas, como o latim ou o grego, seguem o exemplo da língua materna escrita.

Estas reflexões levam-nos a crer que o ensino/aprendizagem da oralidade continuava a não existir ou teria apenas um valor residual.

Assim, até quase ao final do séc. XIX, na metodologia tradicional, que alguns consideram a pré-história da didáctica das línguas estrangeiras<sup>18</sup>, o processo de ensino/aprendizagem privilegiou a escrita, dando primazia ao conhecimento das regras gramaticais e ao exercício da tradução, com recurso sistemático à língua materna. Podemos dizer que aprender uma

---

<sup>16</sup> “ Comenius est le nom latin du Tchèque Jan Amos Komenský (1592-1670), écrivain, théologien et humaniste, qui passe pour le plus grand pédagogue du XVII<sup>ème</sup> siècle. C’est également lui qui est généralement considéré comme le fondateur de la didactique des langues en tant que discipline autonome.” GERMAIN (2003 : 85).

<sup>17</sup> “ Comenius croit que l’apprentissage d’une langue peut avoir d’autres buts que le contact avec la culture antique. Il peut tout simplement s’agir d’accéder à la culture quotidienne d’un autre peuple sans exclure pour autant, pour ceux qui désirent compléter un cours d’humanités, l’accès à la culture antique, notamment par le biais du latin ou du grec ” GERMAIN (2003 : 87).

<sup>18</sup> *Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien*. Consultado a 14 de Agosto de 2009, disponível em

<[http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd01.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd01.htm)

língua, significava dominar a morfologia e a sintaxe, memorizar regras e exceções, tendo sempre como suporte o texto literário.

Não obstante, esta metodologia revela-se pouco eficaz permitindo que as críticas ganhem força, deixando espaço para o surgimento de outras metodologias, nomeadamente a metodologia do método directo, onde, ao contrário da metodologia tradicional, se privilegia a oralidade. O aluno aprende a língua para comunicar, o que se materializa na capacidade de colocar e de responder a questões.

A tradução é completamente abolida, (evitando-se o recurso à língua materna), e em sua substituição surgem os diálogos ilustrados (está subjacente a associação do significante e do significado) sendo o aluno treinado para pensar na língua estrangeira logo no início da aprendizagem.

Segue-se a metodologia áudio-oral (anos cinquenta) onde a oralidade continua a ocupar um lugar cimeiro, contudo, a sua abordagem sofre alterações significativas, visíveis nomeadamente no recurso à gravação áudio e aos laboratórios de língua postos ao serviço da aquisição e fixação de automatismos linguísticos. Os alunos imitam o modelo (gravação áudio) devendo responder às questões colocadas<sup>19</sup>. Será ainda pertinente acrescentar que no início das aprendizagens se recorria apenas à componente oral, sem utilização de elementos escritos e / de imagens.

Rapidamente se sente que para facilitar o acesso ao sentido, este género de ensino/aprendizagem deverá ser associado à imagem, abrindo-se assim o caminho para a metodologia SGAVE (estruturo-global áudio-visual) dos anos 60. O termo global está associado a estrutura para sublinhar que esta deve estar aliada a uma situação, permitindo a compreensão global e recusando a tradução palavra a palavra. Nesta metodologia, a língua é um meio de expressão e de comunicação oral, sendo a escrita um derivado da oralidade.

Todavia, esta primazia da oralidade pode ser apenas aparente pois, segundo CUQ, (2003 : 183),

---

<sup>19</sup> “ Les exercices structuraux ne se veulent pas communicatifs, mais ils habilitent l’apprenant à recourir à des types de comportement qui se doivent d’être automatiques lorsqu’il y a effectivement communication » Brooks, Nelson, *Language and language learning : theory and practice*, New York, Harcourt Brace, 1964, citado e traduzido por GERMAIN (2003 : 150).



“toutes ces approches faisaient de l’oral un moyen d’enseignement plus qu’un objectif : les structures de la langue étaient visées plus que les fonctionnements oraux de la communication et leurs implications linguistiques”.

Por vezes a oralidade era sinónimo de exercícios de correcção fonética sem a necessária contextualização da língua e sem ter em conta as variações regionais.

O surgimento do Niveau Seuil, (anos setenta) traz consigo a abordagem comunicativa que preconiza o desenvolvimento de uma competência de comunicação, ou para sermos mais claros, de interacção social, onde não basta possuir um saber linguístico, sendo primordial aliá-lo a um saber fazer que deverá estar adequado às necessidades do público-alvo, pois como lembra GERMAIN, (2003 : 203)

“on ne transmet pas un message de la même manière selon que l’on s’adresse à un subalterne, à un ami, à un collègue, ou à un supérieur”.<sup>20</sup>

Por conseguinte, para comunicar é necessário diversificar as actividades de comunicação linguística (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita) e ao mesmo tempo adaptar a sua performance ao contexto/situação.

O ensino/aprendizagem da oralidade está presente por exemplo nas simulações globais e nos *jeux de rôle*. A concepção de oralidade é mais abrangente,

“la conception d’oralité s’enrichit : l’approche morphosyntaxique est intégrée à une vision plus large, faisant appel à tous les aspects non verbaux, à l’ethnographie de la communication et à la pragmatique <sup>21</sup>”.

Em 2001, a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, (QEQR) ao definir os níveis de competência nas actividades linguísticas e ao descrever todos os parâmetros do ensino/aprendizagem, será o pilar que faltava para dar visibilidade à perspectiva orientada para a acção. Tendo em conta que esta perspectiva se centra no utilizador e aprendente de uma língua, que como actor social tem de cumprir tarefas e que estas não são unicamente linguísticas, é valorizado o carácter não verbal da linguagem, parte

---

<sup>20</sup> “ un des principes de l’approche communicative est qu’il ne suffit pas de connaître les règles d’une L2 pour pouvoir communiquer dans cette langue. La connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus connaître les règles d’emploi de cette langue. Cela signifie savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l’intention de communication (persuader, donner des ordres, faire une demande, etc.) En d’autres termes on ne transmet pas un message de la même manière selon que l’on s’adresse à un subalterne, à un ami, à un collègue, ou à un supérieur ”.

<sup>21</sup> CUQ, (2003 : 183).

integrante da comunicação oral, permitindo-lhe assim ocupar um lugar de destaque no processo de ensino / aprendizagem.

Pretendendo clarificar alguns conceitos, poderemos utilizar algumas passagens do *Guide pour les utilisateurs du CECR*<sup>22</sup> para melhor compreendermos a “gestação” da perspectiva orientada para a acção:

“ Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l’Europe depuis le début des années 70 ; elle considère l’apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer ”, CONSEIL DE L’EUROPE. (2002 : 15).

Perante esta afirmação, poderemos considerar que a nova perspectiva surge como um prolongamento da abordagem comunicativa. Somos então esclarecidos acerca do desejável sentido de comunicar, sendo lembrado que:

“Cela ne signifie pas toujours que nous n’ayons d’intérêt que pour une activité visible”<sup>23</sup> .

Consideramos que a distância em relação à abordagem comunicativa começa a esboçar-se quando é colocada toda a ênfase na comunicação, enquanto acto social:

“On admet également que la préparation des gens à l’utilisation active de la langue suppose la mise en oeuvre d’un éventail de capacités – pas seulement intellectuelles mais aussi émotionnelles, et la volonté autant que l’exercice de compétences pratiques. Une vision complète de l’utilisation de la langue et de l’utilisateur doit trouver une place pour l’individu dans son intégrité, mais l’individu en situation sociale, comme acteur social <sup>24</sup>”.

PUREN<sup>25</sup> reforça esta ideia ao considerar que este afastamento da perspectiva orientada para a acção, em relação à abordagem comunicativa, está expresso no cap.2 do QECR :

“ La perspective privilégié ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu’elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des

---

<sup>22</sup> CONSEIL DE L’EUROPE. (2002) Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

<sup>23</sup> “ Parmi les passagers d’un train, celui qui est plongé dans un livre, n’est pas moins actif que le couple en face qui poursuit une conversation animée. Même celui qui bâille aux corneilles peut être en train d’imaginer ce qu’il peut attendre d’un entretien vital et préparer non seulement sa défense mais aussi les réponses aux questions éventuelles” CONSEIL DE L’EUROPE. (2002 : 15), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluation. Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

<sup>24</sup> CONSEIL DE L’EUROPE. (2002 : 15), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluation. Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

<sup>25</sup> PUREN, Christian. *De l’approche communicative à la perspective actionnelle* ; Le français dans le monde, n°347. p. 37

tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ”<sup>26</sup>

PUREN afirma que enquanto que na abordagem comunicativa se pretendia que o *apprenant* fizesse de conta que era um *usager* na sociedade, na perspectiva orientada para a acção as noções de *apprenant* e *usager* correspondem a entidades distintas que por sua vez desempenham o papel de actores sociais e têm como função desempenhar tarefas, nem sempre linguísticas, (a abordagem comunicativa privilegia as tarefas linguísticas) que só têm sentido se forem realizadas dentro de um determinado contexto social, o que implica, ainda segundo PUREN, “un agir avec l'autre, par la langue ou autrement” e já não “un agir sur l'autre par la langue” (característico da abordagem comunicativa). Explica que :

“ passer une soirée chez de nouveaux amis va certes impliquer de se présenter, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de faire connaissance” <sup>27</sup>

Efectivamente, a componente verbal da comunicação (acto de fala) não é o único canal disponível numa situação de comunicação, deixando espaço para a componente não verbal e paraverbal da linguagem.

---

<sup>26</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. (2002), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluation. Évaluation de compétences en langues et conception de tests*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques. cap.2, *Approche retenue*, p.15.

<sup>27</sup> PUREN, Christian. *De l'approche communicative à la perspective actionnelle* ; Le français dans le monde, n°347. p. 37

## 1.2. O QECR e a perspectiva orientada para a acção.

Para completar a caracterização da perspectiva orientada para a acção, consideramos necessário debruçarmo-nos um pouco mais sobre o QECR propriamente dito, as razões da sua criação e a contribuição para a implementação da perspectiva orientada para a acção.

O QECR é um documento de referência, fruto de um longo trabalho de pesquisa e de reflexão, elaborado por iniciativa do Conselho da Europa. Em 1991, na Suíça, durante um simpósio subordinado ao tema *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification*, alguns estudiosos, para fazer face à falta de coerência, pouca transparência e dificuldades de equivalência dos exames de línguas a nível europeu, recomendaram a criação de um Quadro Comum de Referência para o ensino-aprendizagem das línguas na Europa levando o Conselho da Europa a dar início a um estudo que compreendia a análise dos vários sistemas educativos europeus. Em 1996 é criado o Centro Europeu para as Línguas Vivas (CELV)<sup>28</sup> e surge o primeiro projecto do QECR. Em 2001, após uma longa consulta de todos os países envolvidos é publicada a versão final, inicialmente para o inglês, e logo depois para o francês, o alemão e o português, sendo sucessivamente alargada aos outros países da Europa.

O QECR, ao longo de todo o cap.1, recorrendo a uma estrutura de pergunta - resposta (6 questões<sup>29</sup>) clarifica todas as eventuais dúvidas do utilizador relativas à criação e utilização deste documento de referência.

Pensamos que a resposta à primeira questão, sabiamente formulada pelos autores do QECR, “ *Qu’est-ce que le Cadre Européen Commun de Référence?* “ pelo facto de ser inicial e por isso mesmo mais abrangente, poderá servir de base à nossa apresentação do QECR.

---

<sup>28</sup> “ La mission du CELV, dont les activités sont complémentaires à celles de la Division des politiques linguistiques – organe du Conseil de l’Europe chargé de l’élaboration de politiques et d’outils de planification politique en matière d’éducation aux langues –, est de promouvoir des approches nouvelles dans le domaine de l’éducation aux langues, en mettant en œuvre et en diffusant de bonnes pratiques. ” ROBERT. (2008 : 26)

<sup>29</sup> 1. Qu’est-ce que le Cadre Européen Commun de Référence ?  
2. Les buts et les objectifs de la politique linguistique du Conseil de l’Europe.  
3. Qu’entend-on par Plurilinguisme ?  
4. Pourquoi le Cadre de Référence est-il nécessaire ?  
5. Quelles utilisations pour le Cadre de Référence ?  
6. À quels critères le Cadre de Référence doit-il répondre?

“Le Cadre Européen Commun de Référence offre une base commune pour l’élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d’examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d’une langue doivent apprendre afin de l’utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu’ils doivent acquérir afin d’avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin le Cadre de Référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l’apprenant à chaque étape de l’apprentissage et à tout moment de la vie”.<sup>30</sup>

Pensamos que nesta definição estão presentes as ideias-chave do QECR, que vieram tentar solucionar alguns dos problemas do processo de ensino/aprendizagem das línguas a nível europeu.

Efectivamente, a criação de uma base comum para a elaboração de programas, referenciais, exames, manuais com descrições explícitas de objectivos, conteúdos e métodos aumentará a adequação às necessidades do público-alvo, permitirá maior transparência e facilitará o reconhecimento de qualificações, conduzindo à desejada cooperação europeia no domínio das línguas e assegurando uma mobilidade sem entraves ao nível linguístico e cultural.

Por outro lado, a descrição dos conhecimentos necessários para comunicar englobam sempre o contexto cultural; considerando-o o suporte da língua, remetem para a concepção do indivíduo enquanto actor social e para uma perspectiva intercultural, onde língua e cultura são indissociáveis.

Por fim, a definição da pag.15 do QECR inclui a explicitação dos níveis de competência que permitem medir o progresso da aprendizagem.

Apesar das dificuldades iniciais, o QECR conseguiu impor-se como um documento de referência no ensino/aprendizagem das línguas, aliando à exaustividade, transparência e coerência, pretendidas pelo Conselho da Europa, a abertura e a flexibilidade necessárias para a sua aplicação nas mais variadas situações, sem dogmatismos ou imposições.

Como nos lembra ROSEN (2007 : 14) não podemos encará-lo como um instrumento prescritivo mas sim descritivo, já que

---

<sup>30</sup> CONSEIL DE L’EUROPE. (2005 : 15), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Ed. Didier.

“le Cadre doit être ouvert et dynamique, accueillir toutes les approches et tous les points de vue, pour permettre à chaque utilisateur d’examiner jusqu’où les critères retenus s’appliquent à sa situation singulière d’enseignement/apprentissage. En bref, le Cadre se doit d’être un référentiel permettant la mise en place de programmes comparables, proposant un cadrage commun, devant à terme, réduire l’éparpillement des programmes”.

Na nossa abordagem do QECR devemos agora centrar-nos na abordagem metodológica que lhe serviu de base pois só assim poderemos perceber de que forma ele constitui uma evolução no processo de ensino / aprendizagem das línguas.

A perspectiva privilegiada no QECR é orientada para a acção, a aprendizagem das línguas é considerada uma preparação para uma utilização activa da língua para comunicar, sendo sempre tidos em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social.

Com a abordagem comunicativa aprendia-se uma língua para comunicar durante uma estadia no estrangeiro, preparava-se o aprendente para comunicar em situações esperadas, pré-definidas (por exemplo como turista), com a perspectiva orientada para a acção, prepara-se o aprendente para a realização de tarefas<sup>31</sup>, que não estão apenas relacionadas com a língua, em circunstâncias e ambientes determinados.

O QECR distingue as tarefas próximas da vida real (escolhidas em função das necessidades do aprendente fora da sala de aula) e as tarefas pedagógicas (actividades de comunicação didáctica no contexto da sala de aula, em que há “um faz de conta” aceite voluntariamente na utilização da língua alvo, sendo centradas no acesso ao significado e afastadas do uso da língua na vida real).

As tarefas, autênticas ou próximas da vida real, implicam a prática contextualizada da língua-alvo, o envolvimento do aluno na selecção, na gestão e na avaliação da tarefa, a realização de produtos com real valor comunicativo e idealmente a avaliação social dos produtos.

---

<sup>31</sup> “Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l’acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d’un problème à résoudre, d’une obligation à remplir, d’un but qu’on s’est fixé. Il peut s’agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d’écrire un livre, d’emporter la décision dans la négociation d’un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.” CONSEIL DE L’EUROPE. (2005 : 16), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Ed. Didier.

De acordo com o QECR ambas são comunicativas, pois requerem que o aprendente compreenda, negocie e se exprima com sentido, de forma a atingir um objectivo comunicativo. Contudo, enquanto na tarefa “autêntica” se enfatiza a concretização da mesma, na tarefa pedagógica focaliza-se também a capacidade de compreensão, expressão e negociação.

Como professores de FLE, pensamos que o mais adequado será seguir as indicações do QECR:

“ Dans le plan général présidant au choix des activités et à leur organisation, il faut maintenir constamment l'équilibre toujours instable entre forme et fond, aisance et correction, de telle sorte que la réalisation de la tâche, mais aussi les opérations d'apprentissage, puissent être facilitées et convenablement identifiées <sup>32</sup>”.

---

<sup>32</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. (2005 : 122), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Ed. Didier.

## 2. A expressão oral no Quadro Europeu Comum de Referência.

### 2.1. Categorias para a descrição da língua e do seu utilizador.

O capítulo 4 do QECR apresenta um plano detalhado das categorias para a descrição da língua e do utilizador dessa mesma língua propondo:

“ un ensemble de paramètres et de catégories qui devrait permettre à tous ceux qui sont impliqués dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, d'examiner et d'exposer, en termes concrets et au niveau de détail qu'ils souhaitent, ce qu'ils attendent que les apprenants dont ils ont la responsabilité soient capables de faire avec la langue en question et ce qu'ils devraient savoir pour être capables d'une activité langagière.<sup>33</sup>”

Apesar de o QECR não ser exaustivo, apresenta-se como uma base de trabalho a ter em conta aquando da escolha do conteúdo dos textos ou da produção de instrumentos de avaliação. No entanto, devemos ter sempre presente que o QECR não é uma bíblia ou um guia com todas as respostas, pois estas nascem da análise que fazemos da nossa situação concreta e sobretudo das necessidades, motivações e recursos dos nossos alunos.

Lembramos que a utilização da língua varia em função do contexto, estando a necessidade e o desejo de comunicar ligados a uma determinada situação. Desta forma, no momento da concepção/aplicação dos instrumentos do processo de ensino/aprendizagem, devem ter-se em conta os domínios (pessoal, público, profissional e educacional) e situações em que o aluno irá utilizar a língua.<sup>34</sup> Desta forma, evitar-se-ão aprendizagens desnecessárias e inapropriadas ou desadequadas.

---

<sup>33</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. (2005 : 40), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

<sup>34</sup> “Les utilisateurs du Cadre de Référence envisageront et expliciteront selon le cas :

- les domaines dans lesquels l'apprenant aura besoin d'agir ou devra être linguistiquement outillé pour agir,
- les situations que l'apprenant aura besoin de traiter, ou qu'il devra traiter ou pour lesquels il devra être linguistiquement outillé,
- les lieux, institutions/organisations, personnes, objets, événements et actions qui concernent l'apprenant ”.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2005 : 41), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.



Além dos domínios e respectivas situações devem ainda contemplar-se as condições e limitações (materiais, sociais e de tempo) que podem interferir na comunicação<sup>35</sup>:

“Les enseignants et les examinateurs doivent aussi prendre conscience de l’effet des conditions sociales et des contraintes de temps sur le processus d’apprentissage, l’interaction en classe ainsi que sur la compétence de l’apprenant et sa capacité à agir langagièrement dans une situation donnée<sup>36</sup>”

Tendo em conta a complexidade da situação de comunicação, dever-se-á ainda respeitar o contexto mental de cada indivíduo/aluno e eventualmente do seu interlocutor. Sabemos por exemplo que, embora as condições materiais sejam as mesmas, numa aula, dois alunos podem reagir de forma diferente a uma actividade, havendo interferência da motivação e do interesse de cada aluno, assim como da sua educação e da sua experiência. Se tivermos em conta a necessidade de interacção devemos ainda pensar nas medidas a adoptar para que cada aluno se adapte o melhor possível ao contexto mental do seu interlocutor. No decorrer de uma prova ou de uma aula, as relações interpessoais interferem na prestação do aluno e até mesmo na avaliação dessa prestação. Se por exemplo numa actividade/prova de expressão oral não se estabelecer alguma afinidade entre professor/examinador e aluno/examinado, a aprendizagem pode não ser bem sucedida e os resultados da avaliação podem não ser credíveis. Por outro lado, um excesso de afinidade/proximidade pode também dar uma ideia errada das reais competências do aluno/examinado.

A selecção dos temas e sub temas de cada domínio remete-nos para a adequação às necessidades de comunicação do público-alvo, às suas motivações, características e capacidades:

“ L’apprentissage de la langue sur objectifs spécifiques peut conduire à un développement des thèmes professionnels pertinents pour un étudiant donné. Les élèves du second cycle du secondaire peuvent approfondir la technologie, la science, l’économie, etc.<sup>37</sup>”

Para que uma comunicação real/efectiva tenha lugar e responda às necessidades do público-alvo num determinado contexto, domínio e situação, respeitando um certo número de

---

<sup>35</sup> Anexo 1 - Contexto do uso da língua: condições e limitações

<sup>36</sup> CONSEIL DE L’EUROPE. (2005 : 42), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

<sup>37</sup> CONSEIL DE L’EUROPE (2005 : 45).

condições e limitações, abordando temas específicos, estará sempre subjacente a realização de tarefas comunicativas adequadas.<sup>38</sup>

Esta ideia de tarefa a cumprir é uma das bases do QECR e da perspectiva orientada para a acção, estabelecendo-se que o nível de competência de um aprendente é definido em função do maior ou menor número de tarefas que ele é capaz de realizar correctamente, dentro de um determinado contexto ou circunstância.

ROSEN (2007: 18-19) sistematiza as formas de utilização e aprendizagem de uma língua, tal como são preconizadas pelo QECR:

“ Communiquer langagièrement c’est mettre en oeuvre ses compétences: dans des **contextes** et des **conditions** variés, en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter en production et en réception des **textes** (i.e. tout énoncé oral ou écrit utilisé pour communiquer) portant sur des thèmes à l’intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l’accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences”.

Quando falamos de competências devemos distinguir as competências gerais individuais e as comunicativas linguísticas.

As competências gerais individuais remetem para as experiências de cada ser, para o que um aprendente sabe, e não são específicas da língua; incluem o saber ou conhecimento declarativo (*savoir*), as capacidades e competência de realização (*savoir-faire*), a competência existencial (*savoir-être*) e a competência de aprendizagem (*savoir-apprendre*).

As competências comunicativas linguísticas estão directamente relacionadas com a língua como meio de comunicação e dividem-se em competência linguística, competência pragmática e competência sociolinguística.

A competência linguística inclui a componente lexical, gramatical, semântica, fonológica e ortográfica, remetendo para o conhecimento da língua propriamente dita<sup>39</sup>. Relativamente a

---

<sup>38</sup> “Les utilisateurs du Cadre de Référence envisageront et expliciteront selon le cas :

- les tâches communicatives, dans les domaines personnel, public ou professionnel que l’apprennant aura besoin de réaliser, ou devra réaliser ou pour lesquelles il devra être linguistiquement outillé.  
- l’évaluation des besoins de l’apprennant sur lesquels le choix des tâches est fondé”. CONSEIL DE L’EUROPE. (2005 : 46), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

<sup>39</sup> “Connaître une langue c’est savoir des mots, des expressions et leur sens, être capable de les réunir en des phrases correctes, percevoir et produire des combinaisons de sons de la langue et l’écrire selon les préceptes orthographiques en vigueur”. ROSEN (2007 : 26)

esta competência, e restringindo sempre a nossa leitura à oralidade, e aos descritores relativos aos níveis A2 e B1, pois são os que correspondem ao nível dos alunos que constituirão a amostra do nosso estudo, encontramos no QECR uma escala representativa do âmbito linguístico geral e ainda escalas mais específicas para a componente lexical (amplitude do vocabulário e domínio do vocabulário), para a componente gramatical (correção gramatical), e para a componente fonológica (domínio fonológico)<sup>40</sup>.

Por sua vez, a competência pragmática diz respeito ao conhecimento que os utilizadores têm da organização e da estruturação das mensagens e dos discursos, dos tipos e dos géneros textuais. Inclui por exemplo a capacidade de gerir as interações do quotidiano, reconhecer a ironia ou estabelecer o contacto com alguém na rua. Neste âmbito o QECR apresenta algumas escalas de descritores que podem ser de extrema importância no momento da avaliação da oralidade<sup>41</sup>.

Quanto à competência sociolinguística, engloba o conhecimento necessário para utilizar correctamente a língua na sua dimensão social. De acordo com o QECR, (Conseil de l'Europe, 2005 : 93)

“Seront traitées ici spécifiquement les questions relatives à l’usage de la langue et non abordées ailleurs: marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent”.

Neste caso, o QECR apresenta apenas uma escala descritiva da correção sócio-linguística<sup>42</sup>. Na opinião de ROSEN (2007: 28-29), a componente sociolinguística assume o papel de competência base permitindo a articulação da competência linguística e da competência pragmática, visto que para falar uma língua não basta conhecer todas as regras de gramática, é necessário dominar a utilização da língua no quotidiano, fazendo as adaptações necessárias ao contexto. Habitualmente o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira privilegia o desenvolvimento das competências linguísticas e quando surge o momento de falar com um nativo em situação real de comunicação o aprendente sente-se completamente perdido não conseguindo transpor correctamente o que aprendeu para aquele contexto particular.

A este respeito o *Guide pour les utilisateurs* do QECR<sup>43</sup> é muito claro:

---

<sup>40</sup> Anexo 2 - Competências Comunicativas em língua : Competências Linguísticas

<sup>41</sup> Anexo 3 - Competências Comunicativas em língua : competências pragmáticas.

<sup>42</sup> Anexo 4 - Competências Comunicativas em língua : competência sociolinguística

“Certains apprenants *savent* beaucoup d’une langue tout en étant incapables de mettre leur savoir en pratique, tandis que d’autres peuvent s’exprimer couramment et sans erreur mais en ayant très peu de langue à leur disposition”.

Segundo GOULLIER (2005 : 17)

“La réussite dans des activités de compréhension ou d’expression, à travers des tâches communicatives, dépend étroitement du développement des compétences qui doit constituer le fil conducteur de la progression. L’intérêt du CECR est de nous rappeler que les compétences sont diverses et contribuent toutes à la réussite des élèves”.

Cabe ao professor de língua utilizar o QECR para reflectir sobre a sua prática e sobre os materiais que utiliza, questionando-se por exemplo sobre a sua importância para o desenvolvimento das competências gerais individuais, ou da competência comunicativa linguística dos alunos. Permite ainda analisar de que forma as tarefas propostas e a prática da correção e avaliação levam os alunos a, numa actividade de expressão /interacção oral, não recearem o factor risco, essencial para o desenvolvimento da competência existencial (*savoir-être*) e consequentemente para a verdadeira progressão na aprendizagem da língua. Convém ainda lembrar que para realizar com sucesso as diferentes tarefas comunicativas o aluno/utilizador da língua deve adoptar estratégias<sup>44</sup> adequadas que passam pelo Planeamento prévio, Execução, Controlo e Remediação dos diferentes tipos de actividades comunicativas: Recepção, Interação, Produção e Mediação.

---

<sup>43</sup> CONSEIL DE L’EUROPE. (2002 :28) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

<sup>44</sup> “Les stratégies sont le moyen utilisé par l’usager d’une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en oeuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d’exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis”. CONSEIL DE L’EUROPE. (2005 :48), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

## **2.2. Actividades de comunicação linguística e estratégias.**

Considerando que a progressão na aprendizagem das línguas é mais evidente na capacidade para se envolver em actividades linguísticas e para construir estratégias de comunicação, estas podem ser uma base prática para o escalonamento da capacidade linguística, nomeadamente para as actividades de oralidade.

Assim, restringindo a nossa análise às actividades de oralidade, seguiremos a estrutura do QEER, cap.4, abordando em primeiro lugar as actividades de produção, seguidamente as actividades de recepção, de interacção e finalmente de mediação. Visto que as actividades da oralidade integram uma forte componente da comunicação não verbal, esta será também objecto do nosso estudo.

### **a) Actividades de produção oral e estratégias**

Segundo o QEER, (2005 : 48-49)

“Dans les activités de production orale (parler) l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Parmi les activités orales on trouve, par exemple :

- les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.)
- les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.).

Elles peuvent inclure, par exemple

- de lire un texte écrit à haute voix
- de faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)
- de jouer un rôle qui a été répété
- de parler spontanément
- de chanter”.

São fornecidas escalas exemplificativas para algumas produções orais, nomeadamente a produção oral geral, o monólogo em sequência (descrever uma experiência e argumentar), anúncios e exposições públicos. Para que a actividade seja levada a cabo e a tarefa seja executada, devem ser desencadeadas estratégias que no caso da produção

“supposent la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes – en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles – afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche <sup>45</sup>”.

As escalas propostas no QECR<sup>46</sup> abrangem a planificação, a compensação, o controle e a correção.

A análise destas escalas remete para a importância, no caso da produção oral, de um momento de preparação/ planificação do que se vai dizer e de como se vai dizer (tendo em conta o destinatário). Um momento em que o falante, utilizando os recursos de que dispõe, os adapta à tarefa que tem de executar, simplificando-a ou dificultando-a, consoante os meios, linguísticos ou não, de que dispõe (*adaptation du message et de la tâche*). No que diz respeito à execução propriamente dita, a escala Compensar (*Compensation*) faz eco das estratégias de evitação (*évitement*) e de êxito (*réalisation*) ou seja, adequação da tarefa aos seus recursos, simplificando-a ou tornando-a mais complexa, focando, embora ainda não claramente, o necessário construir sobre o conhecimento anterior (*construction sur un savoir antérieur*) e o tentar (*expérimentation*). Está aberto o caminho para a Remediação patente na escala *Contrôle et correction*. Assim,

“qu'il soit conscient ou pas de compenser, de naviguer à vue ou d'expérimenter le feed-back que lui apportent les mimiques, les gestes ou la suite de la conversation le renseigne et lui donne la possibilité de **vérifier** que la communication est passée<sup>47</sup>”

e na sequência deste controle do resultado (*contrôle du succès*) pode por exemplo (descriptor do nível B1)

“ recommencer avec une tactique différente s'il y a une rupture de communication”

ou

“se faire confirmer la correction d'une forme utilisée”.

---

<sup>45</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. (2005 : 53) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

<sup>46</sup>

Anexo 5 - Produção oral: escalas exemplificativas das actividades.

<sup>47</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. (2005 : 53) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

## b) Actividades de recepção oral e estratégias

Tal como nas actividades de produção oral, o QECR (2002:54) define que

“dans les **activités de réception orale (écoute ou compréhension de l’oral)** l’utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteur(s). Parmi les activités d’écoute ou compréhension de l’oral on trouve, par exemple :

- écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.)
- fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma)
- être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.)
- surprendre une conversation, etc.

Dans chacun de ces cas l’utilisateur peut écouter afin de comprendre :

- l’information globale
- une information particulière
- l’information détaillée
- l’implicite du discours, etc.”.

As escalas exemplificativas<sup>48</sup>, seguindo também o modelo já apresentado para a produção oral, abarcam uma escala mais generalista: *Compréhension général de l’oral*, e algumas subescalas, nomeadamente

- *comprendre une interaction entre locuteurs natifs,*
- *comprendre en tant qu’auditeur,*
- *comprendre des annonces et instructions orales,*
- *comprendre des émissions de rádio et des enregistrements.*

Referimos também a recepção áudio visual e a respectiva escala exemplificativa de actividades.

As escalas relativas à recepção do oral permitem ao professor definir que tipo de produção o aluno é ou não capaz de compreender e quais os objectivos e tipologia dessa compreensão.

As estratégias de recepção a pôr em prática são mais simples do que as necessárias para a produção oral, apesar disso, o esquema passa também por planificação, execução, avaliação e remediação, estando, todavia, apenas disponível uma escala exemplificativa dessas estratégias: *Reconnaître des indices et faire des déductions.*

---

<sup>48</sup> Anexo 6 - Recepção oral: escalas exemplificativas das actividades.

### c) Actividades de interacção oral e estratégias

O QEQR (2005: 60) esclarece que

“Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. (...)

Parmi les activités interactives on trouve, par exemple :

- les échanges courants
- la conversation courante
- les discussions informelles
- les discussions formelles
- le débat
- l'interview
- la négociation
- la planification conjointe
- la coopération en vue d'un objectif
- etc.”

Mais uma vez, para ilustrar a interacção oral surgem escalas exemplificativas das actividades<sup>49</sup>, começando-se pela *interaction orale générale* e passando depois a várias sub-escalas:

- *comprendre un locuteur natif,*
- *conversation,*
- *discussion informelle,*
- *discussions et réunions formelles,*
- *coopération à visée fonctionnelle,*
- *obtenir des biens et des services,*
- *échange d'information,*
- *interviewer et être interviewé.*

Estas escalas permitem definir os tipos de comunicação interactiva em que o aluno poderá/ será capaz de participar e quais os eventuais papéis a desempenhar.

As estratégias de interacção oral são mais complexas do que as de produção e recepção pois, além de as integrarem, ainda implicam a construção de um discurso comum. O sucesso deste discurso passa, tal como nas outras actividades, por uma fase de planificação, em que se

---

49

Anexo 7- Interacção oral: escalas exemplificativas das actividades.



processa o enquadramento (esquema das possíveis trocas na execução da actividade) e se adequa a informação/discurso aos interlocutores, planeando-se as possíveis trocas verbais. Na fase de execução são muito importantes as estratégias para tomar a palavra (*tours de parole*) nos momentos adequados, revelando capacidade para prosseguir/relançar a discussão (*coopérer – coopération interpersonnelle et coopération de pensée*) e se necessário pedir ajuda (*faire clarifier*) mostrando capacidade para lidar com o inesperado. Mesmo não existindo escalas exemplificativas para a Avaliação e Remediação, consideramos que, embora pouco desenvolvidas, estão presentes nas várias estratégias da fase de execução: a avaliação da relação entre o que se planeou e o que está a acontecer, levando ao assumir de um determinado comportamento, especificado em *tour de parole*, *coopérer*, ou eventualmente, em caso de necessidade, *faire clarifier*, a fim de remediar a comunicação (restabelecer a comunicação e/ou esclarecer mal-entendidos).

#### **d) Actividades de mediação oral e estratégias.**

As actividades de mediação revelam-se pouco adequadas ao perfil/necessidades do nosso público pois dizem respeito sobretudo a interpretação simultânea, consecutiva ou informal. As estratégias para as implementar com sucesso são bastante complexas passando também por uma fase de planeamento, execução, avaliação e remediação.

#### **e) Actividades de comunicação não verbal.**

A perspectiva orientada para a acção considera que a língua é apenas um dos aspectos da comunicação, e que qualquer falante pode compreender e fazer-se compreender, recorrendo a outros meios que não os da linguagem verbal. O QEQR aborda a comunicação não verbal, contemplando não só os elementos paralinguísticos que valem por si mesmos, mas também os gestos e acções que acompanham a comunicação verbal e que podem facilitar a compreensão do sentido do discurso ou eventualmente, alterá-lo. O apontar com o dedo enquanto se fala, ou um movimento de cabeça acompanhando um comentário ou uma ordem, são gestos auxiliares da linguagem verbal que apenas podem ser compreendidos em situação e em presença.

No campo dos elementos paralinguísticos, inclui-se a linguagem corporal, o uso de sons orais extralinguísticos e os traços prosódicos, de grande utilidade para os falantes com

recursos linguísticos muito limitados. Contudo, o paralinguístico tem um significado próprio que pode diferir de uma cultura para outra, podendo ser mal interpretado, e conseqüentemente pouco fiável.

### 2.3. Avaliação da oralidade no QECR

Até aqui temos dado ênfase à descrição do uso da língua e às competências do seu utilizador, todavia, o QECR foi também pensado como um recurso de extrema importância para a avaliação das competências linguísticas, preconizando normas/regras comuns e partilhadas por todos, conduzindo a uma harmonização dos programas e dos exames/diplomas de línguas a nível europeu. A utilização dos mesmos seis níveis de competência com os respectivos descritores em toda a Europa, conduz à aplicação de provas válidas, fiáveis e exequíveis, permitindo a comparação de resultados e abrindo caminho à validação de competências a nível internacional. O cap.9 do QECR torna estes objectivos exequíveis, remetendo para três conceitos fundamentais na avaliação: a validade, a fiabilidade e a exequibilidade. Largamente exemplificados no QECR, ou definidos de uma forma simplista por Lallement e Pierret (2007 : 139),<sup>50</sup> conduzem à reflexão sobre o que realmente é avaliado (especificação do conteúdo dos testes e exames), como é interpretado o desempenho do falante (formulação de critérios que determinam que um objectivo de aprendizagem é atingido) e por último, como podem fazer-se comparações entre sistemas diferentes (descrição dos níveis de competência nos testes/exames).

Tal como é referido no QECR (2005: 53)

“Un ensemble de normes communes – comme *le Cadre européen commun de référence* – a l’avantage indéniable de rendre possible la mise en relation de différentes formes d’évaluation”.

Porém, se quisermos implementar uma avaliação da oralidade numa perspectiva orientada para a acção, devemos criar tarefas que impliquem a utilização das várias actividades de comunicação linguística, pois

“une évaluation pour être valide, exige que l’on dispose d’un échantillon de types représentatifs de discours<sup>51</sup>.”

---

<sup>50</sup> “ - La validité : la procédure d’une évaluation est valide dans la mesure où elle donne une information exacte de la compétence des candidats.

- La fiabilité : on doit retrouver le même classement des candidats dans deux passations des mêmes épreuves.

- La faisabilité : les évaluateurs ne peuvent manipuler qu’un nombre limité de critères. (Le CECR leur fournit des éléments de référence parmi lesquels ils pourront choisir) ”.

<sup>51</sup> CONSEIL DE L’EUROPE. (2005 : 136)

No caso específico da avaliação da expressão oral, esta poderá, numa primeira fase, integrar actividades de interacção, seleccionadas de entre várias tipologias<sup>52</sup> e numa segunda fase, de produção oral<sup>53</sup>, adequando sempre as tipologias à tarefa proposta e ao nível de competência do público visado. Dependendo do tipo e finalidade de avaliação a aplicar, são utilizados os descritores das actividades linguísticas comunicativas (cap. 4 do QECR) e/ou os descritores dos aspectos da proficiência relacionados com competências específicas (cap.5 do QECR). O importante será conseguir descrever e/ou avaliar

“pas seulement ce que l’apprenant doit faire mais aussi comment (et à quel niveau de qualité) il doit le faire <sup>54</sup>”.

Para atingir este objectivo recorrer-se-à a diferentes tipos de avaliação; o QECR apresenta treze tipologias diferentes (pares de opostos), indicando as vantagens e inconvenientes da escolha de cada uma delas (cap.9.3).

Independentemente do tipo de avaliação escolhida, é indispensável ter presente que a avaliação deve ser exequível, pelo que seleccionaremos apenas as categorias imprescindíveis sob pena de estas não serem manuseáveis pelo professor examinador / avaliador. Os descritores dos cap. 4 e 5 do QECR são uma listagem de referência, uma base de dados, na qual

“ on combinerait, réduirait et rédéfinirait les traits pour en faire un ensemble moins élaboré de critères d’évaluation approprié aux besoins des apprenants en question, aux exigences de l’activité de l’évaluation et au style de la culture pédagogique propre au contexte. On pourrait également affecter les critères ainsi obtenus du même coefficient ou donner un coefficient plus élevé à certains considérés comme plus importants”. <sup>55</sup>

O QECR fornece exemplos bastante esclarecedores de como seleccionar, refundir ou reformular a multiplicidade de escalas passíveis de aplicar numa actividade de interacção oral. No final são ainda apresentados alguns critérios a seguir na formulação de descritores e as várias metodologias a aplicar na elaboração de escalas.

Porém, TAGLIANTE (2007 : 61) lembra que :

---

52

Anexo 7- Interacção oral: escalas exemplificativas das actividades.

53

Anexo 5 - Produção oral: escalas exemplificativas das actividades.

<sup>54</sup> CONSEIL DE L’EUROPE. (2005 : 137)

<sup>55</sup> CONSEIL DE L’EUROPE. (2005 : 146)

“les descripteurs de compétence, tels qu’ils sont formulés dans le Cadre Européen Commun, ne sont pas tous directement évaluables. Leur formulation en termes de capacité décrit ce qu’une personne est capable de faire à un niveau donné. La performance attendue, en termes d’observabilité, n’est pas toujours présente (...) sans observation de la performance, il ne peut y avoir évaluation”.

Perante esta dificuldade, que advém sobretudo do facto de os verbos utilizados para formular os descritores não serem verbos de acção (*a conscience de, apprécie, est conscient de*) e consequentemente não serem directamente observáveis, deveremos tentar seguir o conselho de TAGLIANTE e verificar se os descritores servem os nossos objectivos, se são avaliáveis, ou seja “observáveis” e, em caso de necessidade, fazer as devidas adaptações. Na opinião desta autora, para facilitar o trabalho do avaliador construir-se-á uma *table de spécification* onde se cruzam capacidades e conteúdos (o que pretendemos que o aluno aprenda) que determinam a selecção das actividades mais adequadas para essa aquisição, definem-se os indicadores de aprendizagem que observam /medem o domínio da competência a avaliar e finalmente escolhe-se o tipo de avaliação adequado e elabora-se a actividade de avaliação<sup>56</sup>. TAGLIANTE faz ainda uma análise do que é avaliável na comunicação linguística afirmando que aquilo que o falante já domina, (sem por vezes se dar conta) os saberes sócio-culturais, o *savoir-être* e o *savoir-apprendre* (a competência existencial e a competência de aprendizagem) não são directamente avaliáveis. Porém, apesar dessas limitações, estes saberes estão contemplados em alguns descritores, nomeadamente na exemplificação das estratégias (planificação, compensação ou remediação) e das atitudes (correção sociolinguística).

Por outro lado, temos tudo aquilo que o falante pode aprender e que é avaliável. As competências de comunicação linguística, concretizadas através das actividades de compreensão, interacção e produção, referem-se ao *saber* e ao *saber fazer* (conhecimento declarativo e competência de realização) e são avaliáveis.

No que diz respeito aos descritores sugeridos pelo QECR, TAGLIANTE considera que, no caso da competência lexical e da competência gramatical, estes são demasiado subjectivos e não são directamente avaliáveis. Quanto às competências fonológica, sociolinguística, pragmática e funcional, afirma que os descritores propostos são observáveis / mensuráveis e podem integrar os critérios de avaliação destas competências.

---

<sup>56</sup> TAGLIANTE (2007 : 64) apresenta um exemplo de uma *table de spécification* do descritor de nível A1 da categoria *Conversa* – “É capaz de perguntar como as pessoas estão e reagir”.

Refira-se que a opinião de TAGLIANTE relativamente à impossibilidade de utilização directa dos descritores do QECR numa actividade de avaliação é partilhada por outros autores, nomeadamente ROSEN (2007 : 94),

“leur formulation en termes de capacite décrit ce qu’une personne est capable de faire à un niveau donné, mais la performance attendue, en termes d’observabilité, n’est pas toujours présente”

e VELTCHEFF E HILTON<sup>57</sup> que disponibilizam uma multiplicidade de exemplos de fichas de avaliação onde operacionalizam os descritores do QECR.

Apesar destas e de outras eventuais dificuldades e limitações, o QECR, não sendo prescritivo nem dogmático, veio abrir novos horizontes e alterar substancialmente o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. No domínio da avaliação, foi complementado pelo *Manuel pour relier les examens existants au Cadre*, que permite estabelecer linhas de orientação comuns para a elaboração e aplicação dos vários exames / diplomas de línguas existentes a nível europeu, tentando assim dar resposta à questão colocada por organismos de certificação e centros de exame: “*Comment puis je savoir que mon Niveau B1 est votre niveau B1?*”<sup>58</sup>.

São apresentadas quatro séries de comportamentos /regras que obedecem a uma sequência lógica e incluem em primeiro lugar a familiarização obrigatória com o QECR, posteriormente a especificação (inventário do conteúdo e tipo de tarefas adaptadas às actividades e competências comunicativas), seguida da standardização (uma mesma compreensão dos níveis de referência propostos no cap.3 do QECR) e por último, a validação empírica (recolha e análise dos testes permitindo a sua validação segundo o QECR).

Na sequência das sugestões e ferramentas propostas, a generalidade dos exames de FLE utilizados a nível europeu, sofreram alterações para integrarem as directivas do QECR, ganhando em qualidade e rigor na elaboração, no conteúdo e na aplicação das provas<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> VELTCHEFF, Caroline ; HILTON, Stanley. (2005), *L'évaluation en FLE*. 2<sup>a</sup> ed. Paris : Hachette.

<sup>58</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. (2002 : 1-2), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluation. Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*.

<sup>59</sup> “Les grands centres d'évaluation en langues se sont donné pour objectif commun de mener ensemble cette réflexion sur la signification de leurs certifications et leur positionnement sur des échelles de niveaux communs, de décrire également ce qu'elles valident par des descripteurs de compétences et d'assurer la transparence des résultats en respectant des normes de qualités communes”. NOËL-JOTHY; SAMPSONIS (2006 :15).

Apesar de não ser uma bíblia com resposta para tudo e de os seus autores terem previsto as suas limitações e necessidade de reformulação constante<sup>60</sup>, o QECR é uma referência obrigatória no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras<sup>61</sup>:

---

<sup>60</sup> “La construction d’un Cadre exhaustif, transparent et cohérent pour l’apprentissage et l’enseignement des langues n’entraîne pas nécessairement l’adoption d’un système unique et uniforme. Au contraire, le *Cadre commun* doit être ouvert et flexible, de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s’imposent.

Le *Cadre de référence* doit être

- à usages multiples : on pourra l’utiliser à toutes fins possibles dans la planification et la mise à disposition des moyens nécessaires à l’apprentissage d’une langue ;
- souple : on pourra l’adapter à des conditions différentes ;
- ouvert : il pourra être étendu et affiné ;
- dynamique : il sera en constante évolution en fonction des feed backs apportés par son utilisation ;
- convivial : il sera présenté de façon à être directement compréhensible et utilisable par ceux à qui il est destiné
- non dogmatique : il n’est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l’éducation”. CONSEIL DE L’EUROPE. (2005 : 13).

<sup>61</sup> “Le Conseil de l’Europe a mis au point un outil devenu incontournable, le CECR, afin d’assurer, en priorité, la transparence des niveaux de capacité des apprenants” NOËL-JOTHY; SAMPSONIS (2006 :14).

### 3. O QECR e o sistema educativo português

#### 3.1. As línguas estrangeiras no contexto educativo português.

“A aprendizagem de línguas estrangeiras é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um factor favorável à mobilidade pessoal e profissional. A par do domínio da língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo interdependente em que vivemos, uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma activa e participada, pois que tal não se confina, hoje, às fronteiras nacionais. Além disso, o domínio de competências de comunicação em várias línguas potencia o alargamento das nossas mundividências, pois permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar<sup>62</sup>”.

Esta informação disponível no site da DGIDC (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) é reveladora da política educativa portuguesa relativamente ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Seguindo as tendências preconizadas pelo QECR, o plurilinguismo, a intercompreensão e o diálogo intercultural entre os povos são valores a preservar, pretendendo-se não só

“ajudar os cidadãos a dominar três línguas europeias, ou seja, duas línguas para além da língua materna, aduzindo vantagens de ordem profissional e cultural”<sup>63</sup>

mas também

“contemplar o domínio de línguas como um dos objectivos estratégicos para tornar a União Europeia na sociedade do conhecimento mais competitiva”<sup>64</sup>.

No sistema de ensino português, todos os alunos têm a possibilidade de estudar duas línguas estrangeiras durante a escolaridade obrigatória (9ºano), a primeira no 2º ciclo (5º e 6º anos) e a segunda no 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos).

---

<sup>62</sup> DGIDC (*Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*). Consultado a 20 de Agosto, disponível em <[http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas\\_estrangeiras/Paginas/Linguas-Estrangeiras.aspx](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/Linguas-Estrangeiras.aspx)>

<sup>63</sup> Livro Branco sobre a Educação e Formação, de 1995, *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*. Consultado a 20 de Agosto, disponível em <<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>>

<sup>64</sup> Conselho Europeu extraordinário de Lisboa (Março de 2000): para uma Europa da inovação e do conhecimento. Consultado a 18 de Agosto, disponível em <[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c10241\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_pt.htm)>



No ensino secundário todos os cursos integram a disciplina de língua estrangeira, com carácter obrigatório, nos 10.º e 11.º anos, na componente de Formação Geral, devendo o aluno dar continuidade a uma das línguas já estudadas no ensino básico.

Desde o ano lectivo de 2007/08, devido à reformulação dos currícula<sup>65</sup>, existe o curso de Línguas e Humanidades, resultado da fusão do curso de Línguas e Literaturas com o curso de Ciências Sociais e Humanas. O plano de estudos deste novo curso, para além da língua estrangeira da Formação Geral, permite ainda a escolha da língua estrangeira na componente de Formação Específica, nos 10.º e 11.º anos. No 12º ano existe a possibilidade de escolha da língua estrangeira como disciplina de opção, na formação específica de todos os cursos.

O QECR é um documento de referência desde 2001, data de publicação da edição portuguesa e de reformulação dos programas de línguas estrangeiras do nosso sistema escolar (inglês, francês, alemão e mais recentemente o espanhol). A reforma do sistema educativo iniciou-se em 1997, quando o Ministério da Educação Português propôs aos diversos parceiros sócio-educativos, nomeadamente as Associações de Professores, a criação de equipas de trabalho para, numa primeira fase, procederem à elaboração do *Currículo Nacional do Ensino Básico*<sup>66</sup> e definir as *Competências Essenciais para as Línguas para os 1º, 2º e 3º ciclos* e numa segunda fase, ser feita a reformulação dos programas do Ensino Secundário. Todo este trabalho teve como referência o QECR, (a versão provisória de 1996 e os diversos guias que foram surgindo até à publicação em 2001). Na opinião de Cristina Avelino<sup>67</sup>

“Ces travaux auraient pu constituer une occasion privilégiée pour articuler l’enseignement de la langue maternelle avec celui des langues étrangères et harmoniser tous les textes officiels. Malheureusement, cela n’a pas été le cas par manque d’une structure adéquate de supervision scientifique et pédagogique de la part du Ministère. Chaque équipe a fait ses options qui ont intégré à la fois les exigences institutionnelles, l’interprétation des orientations émanant du CECR, les apports des divers domaines de recherche et l’expérience professionnelle dans les divers cycles d’enseignement”.

---

<sup>65</sup> Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho.

<sup>66</sup> *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Consultado a 16 Agosto 2009, disponível em <<http://www.dgide.minedu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>>

<sup>67</sup> AVELINO, Cristina. (2008), «L’introduction du CECR pour les langues et ses conséquences- Le cas du Portugal» in «Enseigner les langues : un défi pour l’Europe», *Revue Internationale d’Éducation*, nº 47, Sèvres: CIEP.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* é um documento que clarifica as competências a alcançar no final do ensino básico, servindo de instrumento de mediação entre os programas e os processos de ensino-aprendizagem. Além das competências gerais transversais a todas as disciplinas, nomeadamente as línguas estrangeiras usadas para

“comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação da informação”, são delineadas as competências específicas de cada disciplina, lembrando que

“conhecimentos, capacidades e atitudes, são integrados na formulação destas competências que compreendem aspectos não meramente cognitivos mas também de natureza metacognitiva, afectiva e social”<sup>68</sup>.

Comparando os currículos das várias línguas estrangeiras em vigor no ensino básico e o QECR, clarifica-se a noção de competência em língua estrangeira, definem-se perfis de saída (o que se espera que o aprendente seja capaz de fazer no final de um ciclo de escolaridade) desempenhos esperados (os desempenhos necessários aos percursos que tais perfis exigem) e processos de aprendizagem (processos indispensáveis aos percursos a realizar), preconizando determinados percursos de aprendizagem.

Relativamente às competências específicas, são definidas a competência de *comunicação*<sup>69</sup> e *saber aprender*<sup>70</sup> remetendo para a competência plurilingue e pluricultural<sup>71</sup> e para a

---

<sup>68</sup> *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Consultado a 16 Agosto 2009, disponível em <<http://www.dgide.minedu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>> p.39

<sup>69</sup> Segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (p.47-52) a competência de *comunicação* inclui :

- Compreender : ouvir/ver, ler.
- Interagir : ouvir/falar, ler/escrever
- Produzir : falar, escrever.

<sup>70</sup> Segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (p.53) a competência *saber aprender* implica :

- Participar de forma consistente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural.
- Utilizar estratégias de apropriação da língua estrangeira enquanto instrumento de comunicação.
- Utilizar estratégias de apropriação do sistema da língua estrangeira.
- Adoptar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias.

<sup>71</sup> “Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural:  
- adoptar uma atitude de abertura e tolerância face às línguas e culturas estrangeiras;  
- estabelecer relações de afinidade / contraste entre a língua materna e as línguas estrangeiras”. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. (p.53)

utilização de estratégias de apropriação da língua estrangeira enquanto instrumento de comunicação<sup>72</sup>.

No que diz respeito à competência de comunicação oral - compreender – (ouvir/ver textos orais e audiovisuais de natureza diversificada adequados ao desenvolvimento intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno) traça-se o perfil do aluno que no final do 2º ciclo deverá ser o equivalente ao A2 do QECR<sup>73</sup>

“Compreende o essencial de um texto simples, breve e claro relacionado com os aspectos da vida quotidiana”

e no final do 3º ciclo, quer em língua estrangeira I quer em língua estrangeira II, o equivalente ao nível B1 do QECR<sup>74</sup> :

“Língua estrangeira I - Compreende as ideias gerais e de pormenor de um texto em língua corrente sobre aspectos relativos à escola, aos tempos livres, a temas actuais e assuntos do seu interesse, quando o discurso é claro e pausado.

Língua estrangeira II – Compreende as ideias gerais de um texto em língua corrente sobre aspectos relativos à escola, aos tempos livres, a temas actuais e assuntos do seu interesse pessoal, quando o discurso é claro e pausado”

Refira-se que a diferença entre a língua estrangeira I e II se situa apenas ao nível da compreensão das ideias gerais ou também de pormenor.

No caso da Interação oral (ouvir / falar em situações de comunicação diversificadas) os perfis de saída correspondem, no caso do 2º ciclo, ao que se apresenta como sendo uma adaptação do nível A2 do QECR:

“Comunica em situações do quotidiano que exijam apenas troca de informação simples e directa sobre assuntos e actividades correntes. Participa numa conversa curta, sem ter de a alimentar”

e do nível B1 no caso do 3º ciclo :

---

<sup>72</sup> “- relacionar sentidos e intenções em situações de comunicação em que foram produzidos.  
- reconhecer índices textuais que permitem a dedução de sentidos;  
- seleccionar, no reportório disponível, recursos que permitam produzir textos adequados às situações comunicativas;  
- utilizar meios de compensação de insuficiências no uso da língua : gestos, definições, perífrases, paráfrases;  
- gerir a tomada de palavra em situações de interacção verbal, tendo em vista a eficácia da comunicação;  
- avaliar a justeza dos processos utilizados”.

*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (p.53)

<sup>73</sup> *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (p.47)

<sup>74</sup> *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (p.47)

“Língua estrangeira I - Participa numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da actualidade.

Língua estrangeira II – Participa, com exercitação prévia, numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da actualidade”.

Neste caso, a diferença reside apenas na existência, ou não, de preparação prévia da interacção.

Quando chega a vez da produção oral (falar / produzir textos orais correspondendo a necessidades específicas de comunicação), os níveis dos perfis de saída repetem-se: adaptação do nível A2 do QECR para o 2º ciclo:

“ Utiliza frases simples e curtas para falar da família, dos outros e do seu percurso pessoal”

e do nível B1 para o 3º ciclo:

“Língua estrangeira I - Produz enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista.

Língua estrangeira II – Produz de forma simples e breve mas articulada, enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista”.

Aquando da reformulação dos programas do ensino secundário, levada a cabo no seguimento da definição do *Currículo nacional do ensino básico*, e mais especificamente das *competências essenciais para as línguas estrangeiras*, pretendeu-se articular o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras nos diversos ciclos. No entanto, essa articulação nem sempre foi conseguida, situação aliás reconhecida pelo Ministério da Educação no *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário*<sup>75</sup>, quando se refere às medidas a implementar para combater o insucesso e abandono escolares, mais notórios no ensino secundário:

“São conhecidas as razões que, a montante, sustentam esta ineficiência do ensino secundário, nomeadamente o sistema de avaliação e a clara falta de articulação entre este nível e o ciclo final do actual ensino básico. A estratégia para superar este problema passa, necessariamente, por ajustar curricula e conteúdos programáticos, conferindo-lhes maior coerência e sequencialidade, não sacrificando os níveis de exigência à conclusão da escolaridade básica, nem a progressão a qualquer custo, com vista a conseguir um mais fácil acesso ao ensino superior”.

É também definido que na reformulada organização curricular, na Formação Geral dos cursos científico-humanísticos e nos cursos tecnológicos, a língua estrangeira assegure a

---

<sup>75</sup> *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário*. (p.15)

“aquisição de competências para a sua utilização frequente num mundo interdependente e na vida quotidiana, nomeadamente no contexto europeu<sup>76</sup>”.

Assim, a reformulação dos programas do ensino secundário foi levada a cabo por equipas de especialistas (professores do ensino básico/secundário e universitário) que seguiram as linhas orientadoras do Ministério e, no caso das línguas estrangeiras, a versão do QECR disponível naquele momento. Será importante referir que aquando da reformulação dos programas, antes de se chegar à versão final, foi disponibilizada no site do Ministério uma versão provisória para auscultação e debate com todos os parceiros.

Os programas de Francês foram homologados em 2001 e entraram em vigor no ano lectivo de 2003/2004.

---

<sup>76</sup> *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário.* (p.19)

### **3.2. O Programa de Francês, Cursos Gerais – Formação Geral e Específica do Ensino Secundário em Portugal.**

Seguindo de perto a legislação em vigor e o QECR, os programas de Francês

“pretendem propor percursos de ensino-aprendizagem que ajudem a construir uma competência plurilingue e pluricultural. Esta competência global, que é plural mas una, não justapõe competências distintas trabalhadas separadamente em LI, LII ou LIII; desenvolve-se antes em função do repertório comunicativo geral de cada indivíduo. Permite planificar adequadamente as actividades receptivas ou as produtivas e determinadas competências gerais individuais que conduzam a uma complementaridade equilibrada, compatível com as formações em que os alunos desenvolvam os seus planos de estudos<sup>77</sup>”

Numa fase introdutória, visando familiarizar o utilizador/professor com os programas, é apresentada a estruturação dos programas de francês de acordo com os seguintes itens:

- a) finalidades
- b) objectivos
- c) competências a desenvolver
- d) visão geral dos conteúdos
- e) recursos
- f) gestão do programa
- g) sugestões metodológicas gerais
- h) avaliação
- i) bibliografia

Após esta fase, passa-se à apresentação dos programas de formação geral (nível de continuação) e de formação específica (níveis de continuação e de iniciação). O esquema de apresentação de cada programa repete-se sistematicamente, incluindo os itens indicados na introdução.

A pluralidade de cenários curriculares do ensino-aprendizagem do francês conduz a uma definição dos objectivos de aprendizagem organizados em três grandes eixos:

---

<sup>77</sup> *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001: iii)

- A competência de comunicação, nas dimensões linguística, cultural e discursiva e nas vertentes da recepção, da interação, da produção e da mediação.
- A competência estratégica, implicando o saber-fazer transversal, o aprender a aprender, quer na utilização de estratégias de organização do processo de aprendizagem e de superação autónoma de dificuldades, quer na aquisição de hábitos de pesquisa autónoma, recorrendo aos *media* e às TIC.
- A formação para a cidadania que remete para a participação no contexto social da escola de forma responsável e colaborativa.

Tendo em conta esta pluralidade de cenários de aprendizagem e o objectivo de interligar as várias partes do programa na gestão do processo de ensino-aprendizagem, as autoras dos programas propõem um esquema organizador das competências a desenvolver<sup>78</sup>.

De acordo com este esquema, a aprendizagem de uma língua implica o desenvolvimento de competências gerais individuais através de processos de operacionalização específicos, sendo apresentados quadros de operacionalização para cada competência: ouvir/ver; ler; interagir; escrever e aprender a aprender. Estes quadros apresentam propostas de percursos de aprendizagem, a desenvolver segundo a especificidade do público-alvo, passando por três fases distintas e sucessivas: a preparação, a execução e a avaliação.

A realização de tarefas ou actividades vai permitir

“pôr em prática, de forma gradual e activa, processos de aquisição das competências previstas em situações motivadoras de aprendizagem. Surgirão, assim, necessidades linguísticas específicas, em interação constante com os processos de operacionalização e com os diferentes conteúdos a tratar<sup>79</sup>.”

Importa referir que os diferentes conteúdos subjacentes às competências são veiculados por vários tipos de textos, (considerando-se texto todo o tipo de documentos visuais, áudio, audiovisuais e escritos) e contemplam os conteúdos discursivos, lexicais, morfossintácticos e as áreas de referência sociocultural.

Para completar o esquema, é importante a presença da avaliação. De acordo com as autoras dos programas esta avaliação permite:

---

<sup>78</sup> *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001: 3)

<sup>79</sup> *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001: 5)

“obter *feedback* constante face à progressão das aprendizagens e às dificuldades sentidas por cada aluno. Os resultados desta avaliação determinarão a construção de novos itinerários e consequente selecção e realização de novas actividades e tarefas<sup>80</sup>”.

Para que a selecção dos textos / suportes por parte dos professores seja facilitada, são disponibilizados vários recursos<sup>81</sup> de tipologia bastante variada, de forma a adequarem-se aos vários tipos de público e / níveis.

Existe também um ponto relativo à gestão do programa, com sugestões de actividades e tarefas significativas em cada unidade de aprendizagem, acompanhadas de observações muito pertinentes para a orientação do trabalho do professor.

Quanto às orientações metodológicas subjacentes aos programas de francês, Francine Arroyo e Cristina Avelino, consideram que

“Toutes les indications données prennent en compte l'évolution des pratiques pédagogiques qui tend vers un éclectisme répondant aux spécificités des publics et des contextes. Ce pluralisme méthodologique obéit toutefois à une approche actionnelle qui exige une méthodologie active, centrée sur l'apprenant et favorisant la construction des compétences. Les suggestions offrent un cadre non normatif qui vise une pédagogie par tâches reposant sur divers savoirs et compétences et facilitant l'implication réelle et efficace des élèves dans leur apprentissage<sup>82</sup>”.

Para concluir esta abordagem geral do programa de francês falta-nos uma referência à avaliação que, na opinião das autoras, deve ser formativa e formadora<sup>83</sup>. Trata-se de

---

<sup>80</sup> *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001: 5)

<sup>81</sup> *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001: 43)

<sup>82</sup> ARROYO, Francine ; AVELINO, Cristina. (2009), « Le CECR au Portugal : parcours d'un enfant naturel », *Dialogues et cultures* n° 54, Paris, Fédération Internationale des Professeurs de Français.

<sup>83</sup> O glossário presente nos programas de francês socorre-se de vários teóricos da didáctica e define **avaliação formativa** como “apreciação do desempenho do aluno durante o processo de aprendizagem. Dá informações sobre a qualidade da aprendizagem em curso, permite o ajuste eventual dos conteúdos e dos métodos da sequência de ensino e a eventual adaptação das actividades e dos métodos de aprendizagem”. Quanto à **avaliação formadora**, esta é definida como sendo um “processo baseado no desenvolvimento da capacidade de representação correcta do objecto de aprendizagem, de planificação prévia, de apropriação dos critérios e de correcção de erros. O aprendente aprende a gerir e a avaliar os seus percursos e os seus trabalhos; a auto-regulação e a auto-avaliação tornam-se, assim, a peça-chave do dispositivo de formação”. *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001: 114)



“um dos momentos mais importantes do processo de ensino-aprendizagem, fundamentando-o enquanto acção organizada. Classificam-se produtos, mas sobretudo observam-se e avaliam-se, numa perspectiva formativa e formadora, processos, competências, atitudes e progressos, levando o professor a desempenhar os papéis de regulador e de facilitador das aprendizagens. (...) é vista como um meio regulador da prossecução de objectivos preestabelecidos e não como um fim, orientando e melhorando de forma progressiva os processos e os produtos do ensino e da aprendizagem”<sup>84</sup>.

Numa primeira etapa, a avaliação deve centrar-se no diagnóstico das necessidades de cada aluno, permitindo delinear o seu perfil e conseqüente planificação do trabalho a desenvolver quer pelo aluno, quer pelo professor.

Numa segunda etapa, sempre formativa e formadora, constrói-se um percurso de aprendizagem faseado, fomentando a autoconfiança e a autonomia do aluno, nomeadamente através da experimentação, formulação de hipóteses e conseqüente aceitação do erro<sup>85</sup>. O aluno tem um papel activo na sua aprendizagem, está consciente das suas dificuldades e dos seus progressos reflectindo e criticando de forma construtiva o seu trabalho (a avaliação formativa adquire o cariz de formadora).

Por último, na terceira etapa deste processo formativo de ensino-aprendizagem, fazemos o balanço do percurso efectuado e medimos os progressos das aprendizagens dos alunos. A avaliação sumativa deve

“constituir um balanço, (qualitativo e quantitativo) da aprendizagem de cada aluno e permitir o inventário das aquisições, dando, simultaneamente, informações necessárias para o seu prosseguimento futuro. Destina-se a certificar os resultados da aprendizagem, ratificando-os e permitindo a atribuição da respectiva classificação. Realizada no final de cada sequência de aprendizagem, mas também no final do ano escolar, ela constituirá um importante indicador da eficácia do trabalho realizado conjuntamente por alunos/aprendentes e professor”<sup>86</sup>.

---

<sup>84</sup> *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica, (2001: 94)*

<sup>85</sup> “O erro terá um estatuto de instrumento de aprendizagem, não deverá ser penalizado, mas sim aproveitado como base para novas aquisições”. *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica, (2001: 95)*

<sup>86</sup> *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica, (2001: 96)*

### **3.3. A expressão oral no Programa de Francês, Formação Geral do Ensino Secundário em Portugal.**

Quando cingimos o nosso estudo à componente oral, detectamos algumas diferenças entre a Formação Geral e a Formação Específica.

Na Formação Geral a recepção é privilegiada<sup>87</sup>, pois na opinião de Francine Arroyo e de Cristina Avelino “le français est surtout utilisé pour avoir accès à des informations dans divers domaines de savoirs<sup>88</sup>”, os objectivos de aprendizagem visam apenas a compreensão / recepção de textos orais e audiovisuais de natureza diversificada e a interacção em situações de comunicação de natureza diversificada. Ao nível da Formação Específica, além da compreensão e interacção, temos também a produção de textos orais e a mediação, correspondendo a necessidades e situações específicas de comunicação social.

Quanto aos processos de operacionalização destas competências, quer na Formação Geral, quer na Formação Específica, estão organizados em três fases: preparação, execução e avaliação. A este nível as diferenças não são significativas.

Tendo em conta que o projecto de avaliação da expressão oral objecto do nosso estudo foi desenvolvido com uma turma de Francês – Nível de Continuação – Formação Geral do 11º ano, daremos particular atenção a este Nível.

Na Formação Geral, ao nível da operacionalização da competência Compreender /ouvir/ver<sup>89</sup>, na fase de preparação é enunciada a utilização de estratégias de recepção visual e / ou auditiva, seguida de um elenco de possibilidades para a construção desta competência. Na fase de execução, temos a identificação de processos de produção de sentidos, mais uma vez, com várias sugestões de operacionalização. Quanto à fase de avaliação, deparamo-nos com a avaliação do seu desempenho enquanto ouvinte / observador.

---

<sup>87</sup> “Na Formação Geral, a competência de recepção é privilegiada enquanto que na Formação Específica se visa um equilíbrio entre as competências de recepção, de interacção, de produção e de mediação”. *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001: 94).

<sup>88</sup> ARROYO, Francine ; AVELINO, Cristina, (2009), « Le CECR au Portugal : parcours d’un enfant naturel », *Dialogues et cultures* n° 54, Paris, Fédération Internationale des Professeurs de Français.

<sup>89</sup> Anexo 8 – Ouvir/ver – Processos de operacionalização – F. Geral – 11ºAno

Relativamente à competência Interagir<sup>90</sup>, a estrutura é idêntica, numa primeira fase de preparação é enunciada a utilização de estratégias de observação do discurso interaccional oral e escrito. Saliente-se que neste quadro surgem os processos de operacionalização dos discursos interaccionais orais e escritos, todavia, estão separados, conforme indicado em nota das autoras dos programas

“Em cada ponto apresentam-se inicialmente os processos de operacionalização dos discursos interaccionais orais; seguem-se os que dizem respeito aos discursos interaccionais escritos”<sup>91</sup>.

No que diz respeito aos discursos interaccionais orais desta primeira fase, a de preparação, as estratégias sugeridas passam por:

- “- Identificar fases da interacção oral:
  - formas de abertura / fecho : cumprimentos
  - corpo da interacção : intenções de comunicação dominantes.
- Identificar traços dominantes do discurso oral :
  - hesitações, pausas, bordões, repetições, simplificações sintácticas, registos de língua
  - reformulações, autocorreções.
- Identificar o valor da entoação, pausas e ritmo na transmissão da mensagem oral.
- Identificar estratégias de compensação no discurso oral:
  - gestos, mímica
  - simplificações, generalizações”.

Na segunda fase, a de execução, está prevista a utilização de processos de estruturação em discursos interaccionais, com a devida operacionalização:

- “- Ordenar/completar/ reformular realizações do discurso oral formal e informal.
- Participar em diálogos e dramatizações.
- Participar em simulações e debates (sugerido apenas para o 11ºano)
- Usar estratégias de compensação e facilitação para superar problemas de expressão oral”.

Na última fase, a de avaliação, enquanto agente de interacção, está previsto:

- Identificar estratégias pessoais de comunicação na interacção formal e informal oral.
- Identificar os seus progressos como agente da interacção.

No que diz respeito aos conteúdos (discursivos, lexicais e morfossintácticos), a componente oral está contemplada em todos eles.

---

<sup>90</sup> Anexo 9 – Interagir – Processos de operacionalização dos discursos interaccionais orais – F. Geral –11ºAno

<sup>91</sup> *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001: 8)

Nos conteúdos discursivos poderemos por exemplo referir a importância da oralidade na sequência dialogal, espaço por excelência de situações de interação que implicam a atuação de pelo menos dois interlocutores. A sequência argumentativa, ao nível do 11º ano, pode ser operacionalizada através da participação dos alunos em simulações ou debates onde devem apresentar a ideia que pretendem defender e tentar convencer o outro de que têm razão, justificando devidamente a sua opinião. Apesar de estas sequências obedecerem a determinadas estruturas, essa rigidez nem sempre pode ser aplicada na realidade da sala de aula, sob pena de desmotivar alunos mais tímidos ou com maiores dificuldades. Não podemos esquecer que a competência oral, sobretudo a expressão oral, é das mais difíceis de implementar, sendo necessário por vezes fazer pequenas concessões para que os alunos não tenham receio de se expressar espontaneamente na língua estrangeira.

Assim, convém ainda referir que um texto, ouvido, visionado ou produzido pelos alunos, pode ser constituído por uma heterogeneidade de sequências (sequência dialogal, narrativa, descritiva, explicativa e argumentativa) sendo pouco comum, e de mais difícil execução, que os textos obedeçam a uma única sequência discursiva.

Quanto aos conteúdos lexicais, deverá sempre salvaguardar-se que o vocabulário esteja ligado às áreas socioculturais e aos textos, sendo necessário adaptá-lo às fases da interação oral, integrando traços dominantes do discurso oral e permitindo a utilização de estratégias de compensação.

Relativamente aos conteúdos morfossintáticos, tal como os conteúdos lexicais, devem ser adequados aos textos. No fundo, preconiza-se uma articulação entre os vários conteúdos: sequências discursivas, conteúdos lexicais e conteúdos morfossintáticos numa progressão em espiral<sup>92</sup>.

Quanto às áreas de referência sociocultural, servem de base para integração dos outros conteúdos e para a escolha dos textos orais ou audiovisuais, a ver, ouvir ou produzir pelos alunos, remetendo, no caso do 11º ano, para a observação do mundo que nos rodeia, para uma sociedade global, sedutora e / ou manipuladora, onde a pesquisa científica, a ética e a

---

<sup>92</sup> No glossário dos programas progressão em espiral surge definida como “processo de desenvolvimento da aprendizagem, que retoma gradual e ciclicamente conhecimentos anteriores, possibilitando a construção de etapas progressivas da competência de comunicação“. *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001: 116)

qualidade de vida, servem de pontos de partida para a reflexão e questionamento, levando o aluno a praticar formas diversificadas de interacção e demonstrar afirmação pessoal, aceitação do outro e espírito crítico (Participar – processos de operacionalização<sup>93</sup>).

Para dar cumprimento a esta filosofia, as áreas de referência sociocultural que devem contextualizar as sequências discursivas a trabalhar em aula no 11º ano são:

1. *Information et communication*

◦ *Globalisation, séduction, manipulation, vie privée/droit à l'information.*

2. *Science, technologie et environnement:*

◦ *Recherche scientifique, applications, éthique, qualité de vie.*

3. *Étude d'au moins une œuvre intégrale.*

Como já foi referido, o programa de francês apresenta uma lista de recursos a utilizar de acordo com as necessidades e tipo de público. Saliente-se que os documentos áudio / vídeo não foram esquecidos, sendo sugerido um longo manancial de documentos: mediáticos, de espaços públicos, de interacção, profissionais, didáticos e ainda textos literários.

Relativamente à gestão do programa, no caso do 11º ano, é mais uma vez chamada a atenção para a importância que deve ser dada à competência da recepção e para a necessidade da análise diagnóstica das aquisições anteriores, a fim de estabelecer e organizar os percursos (negociados) de aprendizagem. Como não podia deixar de ser, as actividades e tarefas sugeridas para as diferentes unidades do 11º ano incluem a competência oral, sendo mesmo bastante variadas. Jogos de percepção auditiva e visual, simulação de programas de rádio ou de televisão, reconto oral ou dramatização de diálogos são alguns dos exemplos a reter.

No final do Programa, nos pontos 3.4. - sugestões metodológicas e 3.5 – Avaliação<sup>94</sup> (comuns a todos os níveis da formação Geral e da Formação Específica), são apresentadas, clara e pormenorizadamente, indicações úteis para a operacionalização dos vários programas.

A análise deste dois pontos finais permite-nos constatar a conformidade dos programas de francês com o QECR e com a perspectiva orientada para a acção em que o aluno tem um papel

---

<sup>93</sup> *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica, (2001: 12)*

<sup>94</sup> *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica, (2001: 83-97)*

activo na construção dos seus conhecimentos, que ganham corpo na negociação e realização de actividades e tarefas no âmbito da comunicação simulada e / ou real, mas entendida sempre como acto social.

No que concerne a competência oral, o contacto com a língua, de uma forma autêntica, é incentivada (são apresentadas várias sugestões metodológicas) e as tarefas sugeridas, (pedagógicas e comunicativas) como por exemplo a simulação global ou a realização de projectos que incluam por exemplo um intercâmbio com francófonos recorrendo a *chats* e a produção de documentos áudio ou vídeo, são uma forma de organização do processo de ensino-aprendizagem.

São sugeridas algumas planificações das unidades didácticas, como é o caso da planificação por cenários que pode ser verdadeiramente estimulante, implicando contudo, uma grande segurança e flexibilidade por parte dos professores.

Pelo contrário, a planificação por elaboração de produtos que visa a construção de um produto textual, é facilmente exequível podendo o produto final ser apenas produção ou interacção oral.

Tendo em conta as experiências levadas a cabo no ano lectivo de 2008/2009 com uma turma de 11º ano, Formação Geral, consideramos que este programa se adequa perfeitamente a este tipo de planificação e a este tipo de produto (produção ou interacção oral) sendo, contudo, necessário prever algumas adaptações quando conjugamos o programa com o manual adoptado na Escola<sup>95</sup>. Com este tipo de planificação proposta (assim como com todas as outras que são sugeridas nos programas) pensamos que não é de todo possível seguir na íntegra a planificação do manual, apesar disso, após alguns cortes / supressões e alterações do percurso proposto no manual adoptado, será perfeitamente exequível a planificação por elaboração de produtos e até eventualmente a planificação por cenários.

Será sempre de grande importância lembrarmo-nos que as actividades e tarefas, independentemente do modelo de planificação, devem ser preparadas em adequação ao nosso contexto / ao nosso público / ao nosso objectivo principal: a comunicação real / simulada. Para que essa comunicação tenha lugar desenvolvem-se competências, que como já referimos anteriormente, se situam a nível estratégico, discursivo e linguístico. Relativamente a estas

---

<sup>95</sup> MARQUES, Lídia. (2008), *Envie de français.com. Ensino secundário 11ºano*, 1ª ed. Lisboa: ASA.

competências, são, também nestes últimos pontos dos programas, apresentadas propostas de actividades úteis para o seu desenvolvimento.

Continuando a restringir a nossa análise à oralidade, verificamos que, no ponto dedicado às competências, o programa estabelece a ligação entre a teoria apresentada nos pontos anteriores e a realidade. A operacionalização das competências corresponde ao momento da exequibilidade, da organização na prática do trabalho do professor.

No que diz respeito à interacção oral, após algumas considerações teórico-práticas são propostas actividades por Formação e Nível. No caso da Formação Geral continuação encontramos por exemplo a memorização de sequências dialogais, a dramatização de diálogos redigidos a partir de matrizes (*canevas situationnel*) e a participação em dramatizações, simulações contextualizadas e debates.

Seguindo as linhas orientadoras do QECR, as autoras do Programa afirmam que

“a abordagem da competência de interacção levará ao desenvolvimento de formas de saber ser e de saber estar com os outros. Aprender a interagir, respeitando regras discursivas e convenções sócio-culturais, é também aprender a viver com os Outros e constitui a base de uma cidadania activa em contexto multicultural”<sup>96</sup>.

Quanto à competência de produção: *falar* surge apenas na Formação Específica. Porém, apesar da justificação apresentada pelas autoras do Programa<sup>97</sup>, permitimo-nos considerar que faria sentido a sua presença também na Formação Geral. Saliente-se que algumas das sugestões para preparar o aluno para a tomada de palavra em público, nomeadamente:

- tomar consciência da importância da postura, da voz, dos meios materiais utilizados;
- treinar a fluência, em língua estrangeira, através de actividades diversas: reformulação, hesitação e compensação verbal e não verbal;
- organizar o discurso em tópicos, facilitando uma apresentação fluente;
- seleccionar ou elaborar documentos de apoio;
- apresentar os trabalhos desenvolvidos a um auditório;

---

<sup>96</sup> *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001: 87).

<sup>97</sup> “Embora se tenha optado por atribuir um lugar de menor relevo à competência de produção na Formação Geral, ela continua a ser trabalhada, sobretudo na transferência e no reforço de técnicas de organização do pensamento. O domínio de estratégias claras de planificação e de revisão pretende, tanto na Formação Geral como na Formação Específica, orientar a atenção, desenvolver o raciocínio lógico e estreitar a associação entre o pensamento e a linguagem”. *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001: 87)

além de poderem ser muito úteis para um aluno da Formação Geral, tanto a nível escolar como profissional<sup>98</sup>, não nos parecem de um grau de dificuldade muito acima do previsto para estes alunos.

Para reforçar a nossa opinião poderemos remeter para o QECR, onde a produção oral, nas suas várias vertentes, está presente desde o nível A1.

Para concluir, abordamos mais pormenorizadamente um dos momentos mais importantes do processo de ensino-aprendizagem: a avaliação, mais particularmente a avaliação da oralidade que

“incidirá prioritariamente sobre a competência de comunicação nas suas várias vertentes, mas também sobre o desenvolvimento de capacidades, a reflexão sobre atitudes e valores inerentes ao crescimento pessoal e social do aluno”<sup>99</sup>.

Na continuidade das ideias veiculadas ao longo de todo o programa, as autoras lembram que a gestão do processo de avaliação será sempre adaptada às características específicas de cada percurso de aprendizagem, estando associada à discussão e à partilha de ideias. Cria-se um espaço onde o erro adquire um estatuto de instrumento de aprendizagem, servindo como base para novas aquisições. A utilização de instrumentos de registo que permitam identificar e ultrapassar o erro é recomendada como elemento auxiliar da avaliação. Também a auto e hetero-avaliação são apresentados como processos conducentes não à classificação mas sim à reflexão não só sobre as dificuldades mas também sobre os progressos realizados.

“Se classificar (e classificar-se) é resultado da avaliação, esta não deve, de forma alguma, esgotar-se na classificação, mas constituir um momento formativo de auto e hetero-observação e análise, levando a um balanço construtivo de processos e resultados”<sup>100</sup>

Para que todo este processo de avaliação, nomeadamente a avaliação sumativa, seja exequível e eficaz devem utilizar-se instrumentos formais específicos e diversificados, com critérios claros e previamente definidos, adequados não só aos objectivos e conteúdos de aprendizagem mas

---

<sup>98</sup> “trabalhar esta competência permite uma melhor adequação às exigências de formação nos vários percursos escolares e profissionais”. *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001: 87) .

<sup>99</sup> *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001: 94) .

<sup>100</sup> *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001: 96) .



também ao trabalho realizado em aula ao longo do ano. Assim, as actividades e tarefas propostas devem permitir avaliar as competências em termos comunicativos.

No caso da Interação oral é sugerida a dramatização de diálogos, a simulação, o debate, o *jeu de rôle* e ainda a entrevista individual contextualizada a nível comunicativo. Na produção oral sugere-se a leitura expressiva e a simulação, ambos em cassette<sup>101</sup> ou observação directa.

---

<sup>101</sup> Actualmente estaria mais adequada a gravação em video.

## 4. A avaliação da oralidade em Francês, Nível de continuação, do Ensino Secundário em Portugal.

### 4.1. O enquadramento legal

Em Abril de 2003, a versão definitiva do *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário* apresentava medidas e elementos inovadores que enquadravam os novos objectivos estratégicos para a reforma do Ensino Secundário, nomeadamente:

- o aumento da qualidade das aprendizagens;
- o combate ao insucesso e abandono escolares;
- uma resposta inequívoca aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento;
- a articulação progressiva entre as políticas de educação e da formação;
- o reforço da autonomia das escolas.

Desta forma, pretendia-se contribuir para “tornar os sistemas educativos europeus numa referência de qualidade<sup>102</sup>” conforme preconizado pelo Conselho Europeu.

A revisão curricular do Ensino Secundário concretiza-se, criam-se os cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior, os cursos tecnológicos, orientados na dupla perspectiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos e ainda os cursos artísticos especializados; em todos eles a Língua Estrangeira surge na Formação Geral.

Entretanto, dando continuidade a esta política de educação, o Decreto-Lei nº74/2004 de 26 de Março, vem estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao Ensino Secundário.

No capítulo relativo à Avaliação (capítulo III), esta é definida como

“processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos”<sup>103</sup>;

é explicitado o seu objecto

---

<sup>102</sup> *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário*. (2004:8).

<sup>103</sup> *Decreto-Lei nº74/2004 de 26 de Março*. Artigo 10º, ponto 1.

“aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objectivos”<sup>104</sup>,

e as diferentes modalidades (formativa e sumativa interna e externa).

São ainda apresentados os efeitos da avaliação, nomeadamente da avaliação formativa que

“determina a adopção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver”<sup>105</sup>.

A 21 de Maio, a Portaria nº 550-D/2004

“materializa a execução dos princípios antes enunciados, definindo as regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos”

estabelecendo no artigo 9º, ponto 6, que

“são obrigatórios momentos formais de avaliação da oralidade ou da dimensão prática e experimental, integrados no processo de ensino aprendizagem, nas disciplinas em que tal seja definido, de acordo com as orientações a emitir pelos serviços centrais do Ministério da Educação”.

Em 2006, o Decreto-Lei nº24 de 6 de Fevereiro, introduz algumas alterações, nomeadamente na escolha da Língua Estrangeira. No caso de o aluno iniciar uma língua, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária. Seguindo as directivas do Conselho da Europa, pretende-se favorecer

“o melhor posicionamento dos jovens e dos adultos face aos desafios da competitividade na economia do conhecimento”<sup>106</sup>.

Posteriormente, o Decreto-lei nº 272/2007 de 26 de Julho, visando dar continuidade ao ensino prático e experimental, atribui um reforço de carga horária na Língua estrangeira II ou III na Formação Específica do recém-criado curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades.

Finalmente, a Portaria nº1322/2007 de 4 de Outubro, altera a redacção de alguns pontos dos decretos-lei acima referidos e introduz novas regras, nomeadamente no que diz respeito à avaliação das aprendizagens. No artigo 8º, relativo aos critérios de avaliação, no ponto 1, refere-se que estes devem contemplar obrigatoriamente a componente prática e ou experimental, salvaguardando a especificidade / natureza de cada disciplina. Lembramos que

---

<sup>104</sup> Decreto-Lei nº74/2004 de 26 de Março. Artigo 10º, ponto 2.

<sup>105</sup> Decreto-Lei nº74/2004 de 26 de Março. Artigo 12º, ponto 1.

<sup>106</sup> Decreto-Lei nº2472006 de 6 de Fevereiro. Introdução.

na Portaria nº 550-D/2004, esta obrigatoriedade estava confinada a algumas disciplinas a definir e agora se estende a todos os anos de escolaridade, disciplina e área não disciplinar. O artigo 9º, relativo à produção, tratamento e análise de informação sobre as aprendizagens dos alunos, vai mais longe e, no ponto 6, estabelece que:

“ São obrigatórios momentos formais de avaliação da oralidade ou da dimensão prática ou experimental, integrados no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as alíneas seguintes:

a) .....

b) Na disciplina de Língua Estrangeira a componente de oralidade tem um peso de 30% no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos da alínea a) do nº 2 do artigo 14º<sup>107</sup>.

c) .....

A avaliação formal da componente oral não só se tornou obrigatória, com carácter formativo e sumativo, como também tem um peso definido por lei na atribuição da classificação de final de período lectivo.

Na avaliação sumativa interna, a componente oral também está presente nas provas de equivalência à frequência das Línguas Estrangeiras. Quer na Formação Geral, quer na Formação Específica, a prova escrita tem a duração de 90 minutos e a prova oral de 25 minutos, tendo cada uma delas o peso de 50% na classificação final. Está também definido por lei que a realização desta prova oral

“depende das competências de expressão oral do aluno e implica a presença de um júri e a utilização, por este, de um registo estruturado do desempenho do aluno”<sup>108</sup>.

Consideramos que estas medidas são importantes pois permitem não só preservar a validade e a fiabilidade da avaliação mas também a sua exequibilidade pois só um instrumento de registo estruturado com um número limitado e previamente definido de critérios permitirá ao professor/examinador formular um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento das aprendizagens do aluno.

Dando cumprimento às grandes linhas da reforma do Ensino Secundário e em consonância com os ideais do Conselho da Europa e do QECR, na avaliação formativa e na avaliação sumativa interna a componente oral já está contemplada nos critérios de avaliação, surgindo

---

<sup>107</sup> “A avaliação sumativa interna realiza-se:

a) Integrada no processo de ensino-aprendizagem e formalizada em reuniões do conselho de turma no final dos 1º, 2º e 3º períodos lectivos”. *Portaria nº1322/2007 de 4 de Outubro.artigo 14º, ponto 2a).*

<sup>108</sup> “*Portaria nº1322/2007 de 4 de Outubro.artigo 9º, ponto 3b).*

integrada no processo de ensino-aprendizagem, contudo, nos exames finais nacionais, ainda só há lugar à realização da prova escrita.

## 4.2. A Prova experimental de avaliação de Expressão Oral

Como vimos no capítulo 4.1. a integração formal da componente oral na avaliação formativa e sumativa das línguas estrangeiras no Ensino Secundário em Portugal foi um processo lento e faseado, que ainda não nos parece concluído, visto não abranger a avaliação sumativa externa.

Contudo, pensamos que existem alguns indicadores que remetem para uma mudança que poderá incluir a introdução da componente oral nos exames nacionais.

Em 2004 /2005, o GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional) iniciou o projecto Provas de Expressão Oral no âmbito da Avaliação Externa da Comunicação Oral.

“O projecto de *Avaliação da Comunicação Oral em Língua Estrangeira* tem como principal objectivo preparar os docentes de língua estrangeira para a avaliação da expressão oral em condições de fiabilidade, designadamente através do desenvolvimento de competências para a elaboração de guiões de provas orais standardizadas e da familiarização com procedimentos a observar na sua aplicação”<sup>109</sup>.

Em Fevereiro de 2006, um modelo experimental de prova oral para as disciplinas de Inglês e Francês, nível de continuação, e Alemão e Espanhol, nível de iniciação, a aplicar aos alunos do 12ºano, foi colocado à disposição das escolas que manifestaram o seu interesse em participar nesta experiência (65 escolas do ensino público e privado, de norte a sul do país). Além do modelo de prova foi também enviada toda a informação necessária para a sua concretização, destacando-se os esclarecimentos relativos aos professores intervenientes (um júri constituído por 3 professores) e à aplicação da prova propriamente dita, com regras muito claras relativamente aos procedimentos a adoptar antes e durante a sua aplicação.

Durante a prova, com a duração de 15 a 20 minutos, por cada par de alunos (a prova foi concebida para ser realizada pelos alunos em situação de pares), o professor que exerce a função de examinador/interlocutor, respeitando a distribuição espacial indicada pelo GAVE, segue o guião pré-definido e interage com os alunos, registando ao mesmo tempo o desempenho dos alunos numa grelha de classificação.<sup>110</sup> O professor examinador-

---

<sup>109</sup> GAVE, Gabinete de Avaliação educacional. Ministério da Educação, Portal da Educação. Consultado a 10 de Dezembro de 2009. Disponível em <http://www.minedu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.gave.min-edu.pt/>

<sup>110</sup> Anexo 10 - Grelhas (categorias e descritores, classificação).

interlocutor procede a uma avaliação global da prestação de cada examinando e os dois professores examinadores-classificadores fazem uma avaliação analítica. Note-se que apesar de se pressupor uma avaliação diferenciada para o examinador-interlocutor e para o examinador-classificador, utiliza-se sempre a mesma grelha.

Esta grelha integra as categorias do QECR, presentes no Quadro 3<sup>111</sup> (Níveis Comuns de Referência: aspectos qualitativos do uso oral da linguagem): âmbito, correcção, fluência, interacção e coerência. O instrumento de classificação do GAVE inclui ainda a percentagem / peso de cada categoria na avaliação da produção oral e um sistema de pontos (de 0 a 200) correspondentes à percentagem. Em cada categoria os pontos já surgem subdivididos em cinco “escalões”, correspondendo cada “escalão” a um nível de competência. Para exemplificar podemos referir a categoria *âmbito*, que representa 25% do total, a que correspondem 50 pontos (de um total de 200). Nesta categoria, o professor examinador/interlocutor poderá atribuir 10, 20, 30, 40 ou 50 pontos, bastando para isso colocar uma cruz na pontuação adequada. A pontuação 10 corresponde ao nível A1, 20 ao nível A2, 30 ao nível B1, 40 ao nível B1 + e 50 ao nível B2. Os níveis C1 e C2 não integram esta grelha, visto que, de acordo com os programas de francês em vigor, o perfil do aluno que chega ao final do Ensino Secundário não vai além do equivalente ao B2.

Para auxiliar o professor na descodificação dos níveis e atribuição da pontuação adequada, foi ainda fornecida uma grelha com as categorias e respectivos descritores por níveis<sup>112</sup>. Como já foi dito acima, estes descritores, baseam-se no quadro 3 do QECR, porém, apresentam algumas adaptações relativamente à formulação, já que, na generalidade das categorias, a descrição de cada nível surge mais detalhada. Para exemplificar, se compararmos na grelha do Gave e na grelha do QECR os descritores da categoria *Interacção*, as diferenças são notórias<sup>113</sup>.

---

<sup>111</sup> CONSELHO DA EUROPA. (2006: 56-57), *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. ROSÁRIO, Maria Joana Pimentel ; SOARES, Nuno Vedral. 2ª ed. Lisboa: Asa.

<sup>112</sup> Anexo 10 - Grelhas (categorias e descritores, classificação).

<sup>113</sup> Anexo 11 – Interacção - Descritores GAVE e QECR.

Além destas diferenças na formulação dos descritores, constatamos que na grelha do GAVE, não existe descritor para o A2, sendo imediatamente perceptível a sensação de vazio descritivo entre o nível A1 e o nível B1.

Quanto aos pesos/percentagens atribuídas a cada categoria, o GAVE não forneceu qualquer justificação.

Após a realização da prova todos os intervenientes responderam aos questionários enviados pelo GAVE<sup>114</sup>. Os professores responderam a 3 questionários diferentes: enquanto examinador-interlocutor; examinador-classificador e júri, sendo os dois primeiros individuais e o último de grupo. Os alunos participantes nesta experiência também preencheram um questionário individual.

Quanto à estrutura da Prova, está definida uma duração aproximada de 15 minutos para cada grupo de 2 alunos, sendo indicados os domínios de referência (adequados ao público-alvo – 12ºano, nível de continuação) e as partes constituintes:

1. *Entretien dirigé* - (3 minutos para os dois alunos)
2. *Expression d'un point de vue* - (2 minutos + 2 minutos de preparação para cada aluno)
3. *Réalisation de la tâche* – (6 minutos para os dois alunos = 2 minutos de preparação + 3 minutos para as intervenções dos alunos + 1 minuto para colocação de questões).

Refira-se que o guião da prova<sup>115</sup> tem uma descrição detalhada de cada parte, contemplando as várias hipóteses de questões a colocar e formas de abordar os alunos.

Apesar desta aparente rigidez, é lembrado ao professor examinador/interlocutor que este guião é apenas indicativo, sendo-lhe deixada a liberdade de o apresentar de forma pessoal, devendo contudo, respeitar sempre as regras base de cada momento da prova.

Após o período de aplicação das provas nas várias escolas envolvidas, o GAVE analisou as respostas aos questionários enviados, tendo posteriormente os resultados desta análise sido divulgados numa reunião em que estiveram presentes os professores representantes de cada escola.

---

<sup>114</sup> Anexo 12 – Questionários enviados pelo GAVE.

<sup>115</sup> Consultado a 18 de Agosto de 2009, disponível em [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=237&fileName=frances\\_12ano\\_continuacao\\_2006.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=237&fileName=frances_12ano_continuacao_2006.pdf)



No questionário ao Examinador-interlocutor foram recolhidos elementos sobre o grau de clareza e de dificuldade de cada momento da Prova assim como as dificuldades/obstáculos encontrados. As expectativas dos professores, os pontos positivos e negativos foram alguns elementos objecto desta análise.

No questionário ao examinador-classificador foi aferido o grau de clareza dos descritores em cada categoria; as dificuldades e obstáculos da observação/classificação dos alunos e da utilização das grelhas para registo das classificações; o tempo de duração da prova e por último os aspectos positivos e negativos.

No questionário ao aluno, os pontos objecto de estudo foram: o grau de dificuldade e de preferência; o tempo de preparação e de realização das actividades; as expectativas; o que agradou e desagradou.

Refira-se que alguns destes dados foram compilados e apresentados sob a forma de tabela / esquema, facilitando a sua compreensão e identificação de problemas.

Relativamente às grelhas de classificação, consideramos pertinente indicar alguns dos problemas/ dificuldades identificados pelos professores, nomeadamente o número excessivo de descritores a observar e a dificuldade em encontrar uma correspondência entre as categorias e os níveis dos descritores fornecidos. Pensamos que a falta de hábito de utilização deste tipo de parâmetros, referida pelos professores, pode explicar alguns dos problemas detectados.

A análise de todos estes dados contribuiu para a eventual reformulação das provas de avaliação e para a identificação das necessidades de formação dos professores de francês do Ensino Secundário.

No ano lectivo seguinte, 2006/2007, visando a valorização das competências da oralidade e ao mesmo tempo colmatar algumas necessidades de formação detectadas, o GAVE deu início a um conjunto de acções de formação para a avaliação da expressão oral.

Estas formações têm incluído um enquadramento teórico (avaliação sumativa externa; avaliação standardizada da expressão oral; programas da língua estrangeira e QECR) e uma abordagem teórico-prática que implica a construção de guiões a partir de matrizes/modelos, respeitando os procedimentos a observar na aplicação de provas orais standardizadas.

No site do GAVE <http://www.gave.min-edu.pt/np3/10.html>, além de um breve descritivo do projecto e dos seus objectivos, encontramos, em formato PDF, um modelo de prova e procedimentos para aplicação de guiões, os descritores de nível e grelhas de classificação para as várias línguas estrangeiras e níveis. No caso da língua francesa, está também

acessível o guião da prova experimental aplicada em 2006 e os vários guiões realizados pelos formandos em 2007 e em 2008.

No seguimento da acção de formação de 2007, os professores participantes foram convidados a aplicar aos alunos da sua escola um dos guiões produzidos durante a formação. A generalidade dos documentos agora disponíveis no site do GAVE, não são substancialmente diferentes dos que foram utilizados em 2006 e que já foram objecto da nossa análise, tendo sido, segundo o GAVE “sujeitos a alterações/melhorias sugeridas pelos resultados das experimentações do ano 2006/2007<sup>116</sup>”.

Além de pequenas mudanças ao nível da estruturação/formatação dos documentos de apoio, consideramos pertinente referir algumas alterações nas grelhas de registo de classificação e nas correspondentes categorias e descritores para a avaliação da produção oral.

As categorias (Âmbito, Correção, Fluência, Interação e Desenvolvimento temático e coerência) mantêm-se, porém, houve alteração da designação dos níveis. Em vez dos níveis A1, A2, B1, B2 do QECR presentes na grelha de 2006<sup>117</sup>, surgem agora os níveis 1, 2, 3 e 4. Contudo, parece-nos que é evidente a sua correspondência. Na grelha de 2006, o A1 e o B1+ não tinham descritor, assim como nas grelhas de 2007 e de 2008 não há descritor nos níveis 2 e 4.

Quanto à redacção dos descritores, há uma simplificação e clarificação, visível na construção de frases mais simples e na distribuição da informação por pequenos tópicos em alguns descritores, tornando assim as grelhas mais funcionais.

Para exemplificar podemos comparar o descritor da categoria Âmbito, no nível B1 e no correspondente N3, nas grelhas de 2006, 2007 e 2008.

---

<sup>116</sup> Consultado a 18 de Janeiro de 2010, disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/10.html>

<sup>117</sup> Anexo 10 - Grelhas (categorias e descritores, classificação)

<b>Âmbito</b>		
2006	2007	2008
B1	N3	N3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• É capaz de usar meios linguísticos suficientes para sobreviver, exprimindo-se com algumas hesitações e circunlocações sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, mas as limitações lexicais provocam repetições e, às vezes, dificuldades com a formulação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa meios linguísticos suficientes e pertinentes, embora recorra a circunlocações para se exprimir sobre a maioria dos assuntos.</li> <li>• As limitações lexicais provocam hesitações, repetições e, às vezes, dificuldades com a formulação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para se exprimir sobre assuntos do quotidiano, usa :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- meios linguísticos suficientes e pertinentes;</li> <li>- circunlocações</li> </ul> </li> <li>•Eventuais hesitações/repetições/dificuldades de formulação.</li> </ul>

Apesar de as percentagens atribuídas a cada categoria se manterem, na grelha de 2006 a distribuição dos pontos não contemplava a possibilidade de atribuição de zero, estando em 2007 e 2008 prevista essa hipótese em todas as categorias.

Por exemplo, na categoria *Correcção*, com o peso de 15%, era possível atribuir 6, 12, 18, 24 ou 30 pontos; na grelha actual, para além destes pontos, também é possível atribuir zero.

Desta forma, se o desempenho do examinando for inferior ao descrito no nível 1, será atribuída a classificação de zero pontos.

Falta ainda referir uma inovação relativamente aos destinatários da Prova que deixam de ser apenas os alunos do 12º ano para serem também os alunos do 11º ano (disciplina bienal que surgiu na sequência das alterações curriculares já referidas no cap. 3.1.).

A estrutura da prova de 11º é idêntica à do 12º, no entanto, os descritores da grelha do 11ºano remetem para uma menor exigência em algumas categorias e níveis de competência. Enquanto no nível 5 essa diferença é mínima, surgindo apenas em 2 categorias e em questões de pormenor, no Nível 1, a maior complexidade para que remetem os descritores do 12º ano é nítida em todas as categorias<sup>118</sup>.

No que diz respeito ao Júri, este continua a ser constituído por 3 professores, porém, o professor examinador-interlocutor já não preenche a mesma grelha de classificação que os

---

<sup>118</sup> Anexo 13 – Grelha de descritores de 11º e 12º: exemplos de diferenças em 2 categorias.

professores observadores-classificadores. Saliente-se que essa tinha sido uma das dificuldades mais referidas pelos professores participantes nos primeiros projectos: a incompatibilidade da avaliação analítica com a função de condutor da prova e interlocutor do examinando.

Na nova versão das Provas Experimentais, o professor-interlocutor preenche apenas uma grelha de avaliação global/holística<sup>119</sup> indicando apenas o nível que corresponde ao desempenho observado, cabendo aos professores observadores-classificadores procederem a uma avaliação analítica, atribuindo uma pontuação a cada uma das categorias.

Consideramos ainda pertinente referir que apesar de a Prova estar dividida em três partes distintas: *Entretien dirigé*, *Expression d'un point de vue* e *Réalisation de la tâche*, a grelha de classificação não contempla classificação diferenciada para cada parte da prova.

Estes são as fases e resultados de um percurso levado a cabo pelo GAVE no sentido de preparar os professores de línguas estrangeiras no domínio da avaliação da expressão oral: uma tarefa difícil, num processo gradual que preconiza a validade e a fiabilidade, impescindíveis na avaliação sumativa externa.

---

<sup>119</sup> “L'évaluation holistique porte un jugement synthétique global. Les aspects différents sont mesurés intuitivement par l'examineur. L'évaluation analytique considère séparément les différents aspects”. CONSEIL DE L'EUROPE. (2005 : 144), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Ed. Didier.

## 5. A Avaliação da oralidade em FLE nos diplomas DELF<sup>120</sup> A2 e B1 emitidos pelo Ministério de Educação Francês.

### 5.1. Os diplomas DELF

“ Toute certification est une validation officielle; elle constitue un *passport social* à tous les niveaux <sup>121</sup>”.

A nível familiar (permitindo aos pais verificar o tipo e a qualidade do ensino ministrado aos seus filhos), a nível do grupo social (os cursos e os diplomas contribuem para um determinado posicionamento social e abrem muitas portas), ou ainda a nível profissional (determinante na obtenção de um emprego / promoção), a avaliação/ certificação das competências pode fazer a diferença, sobretudo se se tratar de validações externas, reconhecidas, fiáveis e transparentes.

A mobilidade crescente a nível internacional impulsionou a aprendizagem das línguas estrangeiras e conseqüentemente, a implementação de dispositivos de certificação/validação de aprendizagens mais exigentes e adaptados às novas realidades. Os trabalhos do Conselho da Europa, nomeadamente o QEQR, respondem a estas novas necessidades, contribuindo para a harmonização, equivalência e correspondência dos níveis de aprendizagem e de avaliação.

Os exames para certificação de competências permitem validar os saberes de um indivíduo numa determinada língua e ao mesmo tempo consolidam e reforçam o interesse pela aprendizagem dessa língua e da(s) cultura(s) a ela inerentes.

Nos anos 80, os exames DELF (*Diplôme d'études de langue française*) e DALF (*Diplôme approfondi de langue française*) permitem dar um novo alento ao ensino/aprendizagem da língua francesa. Perante a redução do número de estudantes da língua francesa, a obtenção dos diplomas DELF e DALF valorizam o esforço daqueles que ainda a estudam/ensinam e, ao mesmo tempo, representam para os detentores do diploma, a acreditação oficial<sup>122</sup> de um determinado nível de competência da língua francesa, em harmonia com o QEQR.

---

<sup>120</sup> Diplôme d'études en langue française

<sup>121</sup> NOËL-JOTHY, Françoise; SAMPSONIS, Béatrix. (2006 : 7)

<sup>122</sup> Estes diplomas representam a certificação oficial do *Ministère Français de l'Éducation Nationale* em FLE.

Criado em 1945, e transformado em organismo público em 1987, o CIEP (*Centre International d'Études Pédagogiques*) é a entidade responsável pela

“organisation des examens institués par le Ministère de l'Éducation Nationale pour évaluer l'enseignement du français langue étrangère<sup>123</sup>”

Assim, o *Département évaluation et certifications* do CIEP tem a seu cargo os diplomas DILF (*Diplôme initial de langue française*), DELF e DALF.

“Ces diplômes sont indépendants et sanctionnent la maîtrise des quatre compétences langagières. Ils sont valables sans limitation de durée (...) Validées par une équipe de psychométriciens experts en évaluation, ces certifications sont internationalement reconnues et fréquemment utilisées par les ministères étrangers en charge de l'éducation. Elles sont présentes dans plus de 1 000 centres d'examen répartis dans 164 pays<sup>124</sup>.”

Além destes diplomas, o CIEP é ainda responsável pelo TCF (*Test de Connaissance du Français*), um teste de nível linguístico que posiciona o candidato numa escala de 6 níveis (do A1 ao C2) correspondente à escala de competências do QECR.

Relativamente aos Diplomas DELF, existem várias versões, destinadas a públicos diferentes :

DELF *Tous publics*, destinado a todo o tipo de público;

DELF *Prim*, destinado a crianças entre os 8 e os 12 anos ;

DELF *Júnior* e DELF *Scolaire*, destinados a um público adolescente integrado no sistema escolar;

DELF *Pro*, vocacionado para o mundo profissional.

Segundo informações fornecidas por Maud LAUNAY, formadora do CIEP, no decorrer de uma acção de formação<sup>125</sup>, em que estivemos presentes, o DELF tem conhecido, nos últimos anos, um sucesso notável. As 220 mil inscrições de 2006, passaram a 290 mil em 2008 e em 2009 foi ultrapassado o patamar de um milhão de inscrições.

Em Portugal este aumento também tem sido sentido<sup>126</sup>, sobretudo ao nível do DELF *Scolaire*.

---

<sup>123</sup> Décret n° 200-1017 du 12 octobre 2000 Article 2.2 Journal officiel n° 243 du 19 octobre 2000 page 16654.

<sup>124</sup> <<http://www.ciep.fr/delfdalf/index.php>> consultado a 28 de Dezembro de 2009.

<sup>125</sup> *Habilitation de formateurs d'examineurs/correcteurs DELF*, realizada na *Alliance Française* do Porto, nos dias 24, 25 e 26 de Setembro de 2009.

<sup>126</sup> Anexo 14 - Os números do DELF e do DALF.

Tendo em conta que o público com quem trabalhamos é um público adolescente, integrado num estabelecimento de ensino público, o DELF *Scolaire* será a versão objecto da nossa análise.

Em termos gerais, importa referir que o DELF *Scolaire* está estruturado em 4 diplomas/níveis diferentes: A1, A2, B1 e B2<sup>127</sup>; Em cada nível/diploma são avaliadas as quatro competências: *compréhension de l'oral*, *compréhension des écrits*, *production écrite* e *production orale*.

Além de todas as informações de carácter administrativo, o site do CIEP disponibiliza exemplos de provas de cada nível, incluindo a possibilidade de descarregar alguns documentos áudio a utilizar nas provas de compreensão do oral<sup>128</sup>.

A maquette do exame é semelhante nos quatro níveis/diplomas que contemplam sempre uma prova de compreensão do oral, uma prova de compreensão escrita, uma prova de produção escrita e uma prova de produção oral, equivalendo cada uma delas a 25 pontos, para um total de 100 pontos. Para que o candidato obtenha o diploma DELF *Scolaire* no nível a que propôs, terá de obter um mínimo de 50 pontos e caso lhe seja atribuída classificação inferior a 5 pontos em alguma das provas, será automaticamente eliminado.

Apesar desta semelhança estrutural e funcional, as diferenças decorrentes da maior complexidade dos saberes a avaliar implicam variações ao nível da duração de cada prova, do número, tipologia e extensão de textos, quer na compreensão quer na produção, tanto na escrita como na oralidade.

Os documentos (orais e escritos) utilizados em cada diploma correspondem à tipologia de documentos adaptada a cada nível, enunciada no QECR e nos Referenciais já publicados<sup>129</sup>. Será ainda importante referir que em todos os diplomas está disponível uma versão para o aluno – *document du candidat: épreuves collectives et épreuve individuelle*<sup>130</sup> – e uma versão

---

<sup>127</sup> Anexo 15 - Caracterização dos níveis de competência : DELF scolaire

<sup>128</sup> <http://www.ciep.fr/delf-scolaire/sujets-delf-junior-et-scolaire.php> consultado a 18 de Dezembro de 2009.

<sup>129</sup> - ALLIANCE FRANÇAISE. (2008), *Référentiel pour le Cadre Européen Commun*. Paris : CLE International.

- CONSEIL DE L'EUROPE. (2009), *Niveau A1 pour le français – Un référentiel*. Paris : Ed. Didier.

- CONSEIL DE L'EUROPE. (2008), *Niveau A2 pour le français – Un référentiel*. Paris : Ed. Didier.

- CONSEIL DE L'EUROPE. (2004), *Niveau B2 pour le français – Un référentiel*. Paris : Ed. Didier.

<sup>130</sup> Épreuves collectives : Compréhension de l'oral, compréhension des écrits et production écrite  
Épreuves individuelles : Production orale

para o professor – *document réservé aux correcteurs*, *document réservé aux examinateurs* e *document réservé aux surveillants*<sup>131</sup> consoante a situação e papel desempenhado pelo professor (corrector, examinador ou vigilante).

---

<sup>131</sup> *Document réservé aux correcteurs* para as provas de compreensão do oral, compreensão escrita e produção escrita.

*Document réservé aux examinateurs* para a prova de produção oral.

*Document réservé aux surveillants* com as transcrições dos documentos audio da prova de compreensão do oral.



## 5.2. As provas da componente oral nos diplomas DELF

### 5.2.1. A Prova de Compreensão do Oral

Ao analisarmos a Prova de Compreensão do Oral nos quatro diplomas: A1, A2, B1 e B2, e recorrendo ao quadro comparativo<sup>132</sup> que elaborámos, verificamos que o número de documentos se reduz, contudo aumenta a sua extensão e alarga-se o domínio de referência (que nos níveis A1 e A2 se restringe a situações da vida do quotidiano). Os documentos do B2 são substancialmente mais longos e o número de escutas reduz-se. No primeiro documento (entrevista, noticiário) com a duração de aproximadamente dois minutos, só é permitida uma única escuta, contudo, no segundo documento, com a duração de de 5 a 6 minutos, voltam a ser permitidas duas escutas.

O tempo para ler as questões antes da audição de cada documento, assim como o tempo para responder às questões, na pausa entre as duas escutas (quando elas estão previstas) ou no final, está sempre devidamente identificado na prova e vai aumentando gradualmente. Consideramos pertinente destacar que em todos os níveis as informações relativas ao desenrolar da prova são muito claras, permitindo ao candidato saber antecipadamente o que vai fazer, como o vai fazer e de quanto tempo dispõe para realizar cada actividade/ tarefa<sup>133</sup>. As tarefas a realizar em cada nível também são sempre adaptadas às competências enunciadas nos descritores do QECR.

No nível A1, nos primeiros exercícios recorre-se a anúncios audíveis em locais públicos e a mensagens gravadas em atendedores de chamadas, com questionários de escolha múltipla ou exercícios de espaços (a completar com palavras isoladas ou números). Nos últimos exercícios, ouvem-se diálogos curtos, sendo solicitada a associação diálogo/imagem/situação.

No nível A2, mantem-se a tipologia de alguns documentos e exercícios, mas a dificuldade aumenta. No nível B1, os documentos utilizados são mais variados<sup>134</sup>, e as questões

---

<sup>132</sup> Anexo nº16 - Prova de Compreensão do Oral nos diplomas DELF Scolaire: A1, A2, B1 e B2.

<sup>133</sup> Anexo nº16 - Prova de Compreensão do Oral nos diplomas DELF Scolaire: A1, A2, B1 e B2

<sup>134</sup> “Les documents peuvent être:

- des documents de caractère informatif, information radiophonique, extrait d’un reportage, d’un cours ou d’une conférence, présentation ou mode d’emploi d’un produit, publicité, etc.

colocadas prendem-se com a compreensão dos pontos principais de um documento abordando um tema de âmbito familiar, num nível de língua padrão e claramente articulado. A tipologia dos exercícios varia entre o verdadeiro/falso/*on ne sait pas* e a escolha múltipla, havendo por vezes necessidade de escrever a informação solicitada (quase sempre números ou palavras isoladas). Relativamente ao nível anterior, as questões no B1 são em maior número e implicam uma compreensão mais detalhada do documento.

No diploma B2, atingimos a auge da dificuldade do DELF *Scolaire*: temos sempre dois documentos áudio autênticos, e um deles (o mais curto), será ouvido apenas uma vez. As questões reportam-se às ideias principais de uma argumentação complexa sobre temas concretos e /ou abstratos em língua padrão. O exercício 1 é constituído por cinco ou seis questões fechadas que pretendem verificar se o candidato é capaz de reconhecer e de caracterizar a natureza, a função, o tema principal do documento, identificando o ponto de vista do(s) locutor(es) e as ideias e argumentos principais. O exercício 2 tem como base um documento áudio mais longo (5 a 6 minutos) e implica a resposta a um questionário de dez a doze questões de compreensão global do documento. Neste exercício, algumas questões podem implicar a redacção de uma resposta, porém, apenas o conteúdo será objecto de avaliação.

- 
- des documents correspondant à des situations de la vie quotidienne : dialogues, interviews, messages, annonces... ”

CHEVALIER-WIXLER, Dominique e outros. (2006 : 10), *Réussir le Delf : Niveau B1 du cadre européen commun de référence*. Paris : Didier.

### 5.2.1. A Prova de Produção Oral

Tal como a Prova de Compreensão do Oral também a estrutura da Prova de Produção Oral se adapta ao nível de competência que pretende certificar.

Ao observarmos o quadro comparativo da produção oral nos diplomas DELF *Scolaire* A1, A2, B1 e B2,<sup>135</sup> verificamos que, à excepção da prova de nível B2, todas as outras se desenvolvem em três partes ou etapas, todavia, a sua duração (incluindo tempo de preparação) e tipologia remetem para um grau de dificuldade crescente.

O *Entretien dirigé*, pode servir-nos de exemplo, visto que, apesar de aparentemente ser a mesma actividade, pois surge nos três primeiros diplomas para iniciar o diálogo/prova e colocar o candidato à vontade, permite a análise de algumas diferenças entre os vários níveis no exemplar do aluno e sobretudo no guião do professor examinador.

Enquanto no diploma A1 é dito ao aluno para responder às questões do examinador (sobre si próprio, a sua família, os seus gostos/actividades) no diploma A2, o aluno deve apresentar-se abordando os mesmos temas do A1, no entanto, o examinador coloca questões apenas se considerar necessário/útil. No diploma B1, além dos temas do A1 e do A2, o candidato deve ainda falar do seu passado, do seu presente e dos seus projectos. Neste caso a prova assume a forma de uma conversa informal, cabendo ao examinador a tarefa de iniciar o diálogo.

Tendo em conta esta diversidade nas Provas de Produção Oral vamos centrar a nossa análise nos diplomas A2 e B1 pois são aqueles que se adaptam ao nível de competência do nosso público (11ºano - Formação Geral).

Como base de trabalho utilizaremos as provas que estão disponíveis no site do CIEP. <<http://www.ciep.fr/delf-scolaire/sujets-delf-junior-et-scolaire.php>> consultado em 29 de Janeiro de 2010.

Em ambos os diplomas, no documento reservado ao candidato, as informações relativas ao desenrolar da prova surgem logo no início, são claras e pormenorizadas:

“A2 - L'épreuve se déroule en trois parties. Elle durera de 6 à 8 minutes. La première partie se déroule sans préparation. Après présentation des sujets des parties 2 et 3 par l'examineur, vous aurez 10 minutes de préparation.

B1 - L'épreuve se déroule en trois parties qui s'enchainent. Elle dure entre 10 et 15 minutes. Pour la 3<sup>ème</sup> partie seulement, vous disposez de 10 minutes de préparation. Cette préparation a lieu avant le déroulement de l'ensemble de l'épreuve ”.

---

<sup>135</sup> Anexo 17 - Prova de Produção Oral nos diplomas DELF Scolaire: A1, A2, B1 e B2.

No documento reservado ao examinador, as indicações dadas ao professor no diploma A2 são mais completas, lembrando a necessidade de alguns cuidados, nomeadamente o respeito das formas de tratamento segundo os usos do país e idade do candidato. No diploma B1 esses cuidados desaparecem, surgindo apenas a informação relativa à estrutura da prova e aos tempos<sup>136</sup>. Lembramos que o falante de nível A2 é um utilizador elementar, (*intermédiaire ou de survie*) com pouca autonomia, que ainda precisa de ajuda, enquanto o utilizador B1 é já um utilizador independente, capaz de manter uma discussão e de expressar as suas opiniões.

Ao contrário do que acontece com as provas colectivas, no caso da produção oral, repete-se sempre o mesmo enunciado, o documento do candidato é sempre igual, não sofrendo qualquer alteração<sup>137</sup>. No caso do documento reservado ao examinador esta repetição mantém-se nos dois primeiros exercícios do nível A2 e apenas no primeiro exercício do B1. Em todas estas situações repetem-se as mesmas sugestões de questões e os mesmos temas.

No *exercice en interaction* do nível A2 e do Nível B1, assim como no exercício *Expression d'un point de vue / monologue suivi*, o examinador tem acesso a uma longa listagem de temas/situações (15 a 20), devendo seleccionar 2 para apresentar a cada aluno que posteriormente escolhe o tema que mais lhe agrada.

Quer no diploma A2, quer no diploma B1, estes temas/situações estão em consonância com os descritores da produção oral<sup>138</sup> e da interacção oral<sup>139</sup> e respectivas estratégias.

Se tomarmos como exemplo o *Exercice en interaction* do diploma A2, o tema b) sugerido na prova (*document réservé aux examinateurs*) disponível no site do CIEP,

“Dans une librairie

Vous voulez acheter un livre français pour un ami qui parle bien cette langue. Vous demandez conseil au libraire (vous précisez quel genre de livre vous cherchez, les goûts de votre ami, combien vous payez, etc.). Il vous fait différentes propositions. L'examineur joue le rôle du libraire ”;

se analisarmos os descritores constantes na grelha de avaliação da produção oral :

---

<sup>136</sup> - Anexo 18 – Prova de Produção Oral nos diplomas DELF Scolaire: A2 e B1 – quadro 1

<sup>137</sup> - Anexo 18 – Prova de Produção Oral nos diplomas DELF Scolaire: A2 e B1 – quadro 2

<sup>138</sup> Anexo 5 – Produção oral: escalas exemplificativas das actividades.

<sup>139</sup> Anexo 7 – Interação oral : escalas exemplificativas das actividades.

“Peut demander et donner des informations dans des transactions simples de la vie quotidienne. Peut faire, accepter ou refuser des propositions.

Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement, en utilisant les expressions courantes et en suivant les usages de base”,

e os compararmos com os descritores da interação oral (anexo 7), constatamos que o *exercice en interaction* solicitado está adaptado ao perfil esperado para um falante de nível A2, nomeadamente nas actividades *conversation, coopération à visée fonctionnelle e obtenir des biens et services*. A aplicação, por parte do candidato, das estratégias de interação definidas para este nível: *tours de parole, coopérer e faire clarifier*, permitem-lhe retomar a interação e, em caso de dificuldade, solicitar clarificação ou repetição do que está a ser dito. Se procedermos da mesma forma para os outros exercícios da Prova de Produção Oral do Diploma DELF A2 ou B1, as conclusões são idênticas: quer os exercícios propostos nas provas, quer os descritores disponíveis nas grelhas de avaliação estão adequados ao nível de competência que se pretende certificar.

As provas de produção oral do diploma DELF nível A2 e B1 são cotadas para um total de 25 pontos e as grelhas de avaliação utilizadas<sup>140</sup> estão subdivididas em 3 minigrelhas, correspondentes a cada uma das partes da prova e uma última grelha relativa à prova no seu conjunto, na qual são avaliadas as competências linguísticas, operacionalizadas em *lexique (étendue et maîtrise), morphosyntaxe et maîtrise du système phonologique*.

A cada item a avaliar corresponde um descritor e uma consequente cotação a atribuir (pré-definida com intervalos de 0,5 pontos) que exprimirá a maior ou menor competência do candidato nesse item. A cotação definida para cada item, varia de acordo com o diploma/nível; sendo dado maior peso ao domínio da vertente linguística (lexique, morphosyntaxe et maîtrise du système phonologique)<sup>141</sup> à medida que se pressupõe um maior domínio da língua.

---

<sup>140</sup> Anexo 19 – Grelha de avaliação da produção oral.

<sup>141</sup> No Diploma DELF A2 a vertente linguística corresponde a 10 pontos e no DELF B1 corresponde a 12 pontos.

Estas grelhas parecem-nos simples e objectivas, por isso adequadas à avaliação da expressão oral, contudo, a sua utilização/aplicação no contexto para que foram criadas (exames DELF) só é permitida a professores examinadores devidamente habilitados pelo CIEP.<sup>142</sup>

Para que estas grelhas conduzam a uma avaliação da produção oral válida, fiável e exequível, consideramos que é fundamental um perfeito domínio dos descritores da interacção e produção oral de cada nível, complementados pela consulta de um referencial.

Consideramos que os referenciais são de extrema utilidade para o professor de língua estrangeira pois permitem :

“Etablir une correspondance entre les compétences à acquérir pour chacun des 6 niveaux du cadre de Référence et les contenus d’apprentissage présents dans les supports pédagogiques, nécessaires à l’acquisition de ces compétences. Le référentiel permettra en outre de repérer plus clairement les liens existants entre les contenus langagiers, les thèmes de communication, les contextes d’utilisation de la langue et les types de supports choisis<sup>143</sup>”.

Assim, o referencial é útil não só para a criação de material pedagógico, nomeadamente de provas de avaliação adequadas ao nível de competência do público a que se destina mas também para ajudar o professor na operacionalização das competências linguísticas, pragmáticas e sociolinguísticas. No momento da avaliação, a listagem dos *savoir faire communicatifs* de cada competência, operacionalizados em *actes de parole*, *contenus linguistiques (grammaire et lexique)* et *contenus sociolinguistiques*, permite ao professor corrector/examinador objectivar/concretizar os descritores presentes por exemplo nas grelhas de avaliação, facilitando a atribuição da cotação mais adequada às capacidades e competências evidenciadas pelo aluno.

---

<sup>142</sup> A formação dos professores correctores e examinadores dos exames DELF é da responsabilidade do CIEP que organiza estágios de formação um pouco por todo o mundo. Para permitir uma rápida e eficaz implementação dos exames DELF num número crescente de países, os formadores do CIEP dinamizam também estágios de formação de formadores. Os professores que frequentam com sucesso (existe uma avaliação severa e com regras muito claras) esta formação de formadores ficam habilitados a, sob a supervisão do CIEP, formar professores correctores e examinadores do DELF.

<sup>143</sup> ALLIANCE FRANÇAISE. (2008 : 11), *Référentiel pour le Cadre Européen Commun*. Paris : CLE International.

Por exemplo, para realizar o exercício *Expression d'un point de vue*, correspondente à 3ª parte da prova de produção oral do Diploma DELF B1, (*exercice 3 – Document n°1- L'école en famille*<sup>144</sup>) disponível no site do CIEP, o aluno deverá evidenciar que consegue:

“Présenter d’une manière simple et directe le sujet à développer.

Présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d’une réflexion personnelle.

Relier une série d’éléments en un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps”.

Para mostrar que mobiliza estes *savoir faire*, explicitos na *consigne* da prova:

“ Vous dégagerez le thème soulevé par le document ci-dessous. Vous présenterez ensuite votre opinion sous la forme d’un petit exposé de 3 minutes environ. L’examinateur pourra vous poser quelques questions”;

o aluno deverá conseguir utilizar alguns *actes de parole*, nomeadamente:

- “- caractériser qqn ou qqch,
- exprimer un sentiment positif
- exprimer un sentiment négatif
- exprimer une opinion
- rapporter les paroles de qqn
- argumenter<sup>145</sup>”.

Para executar estes *actes de parole*, precisa de fazer uso de alguns conteúdos gramaticais, como por exemplo:

- “- l’expression de l’hypothèse,
- la localisation temporelle et spatiale
- les articulateurs chronologiques du discours<sup>146</sup>”
- (...)

Mas tal só será possível se conhecer e utilizar léxico relativo a:

- “- la vie quotidienne
- les sujets d’actualité
- les médias”<sup>147</sup>.

---

<sup>144</sup> Anexo 20 - DELF B1 – Exercício 3 – Apresentação de um ponto de vista.

<sup>145</sup> ALLIANCE FRANÇAISE. (2008 : 76-77), *Référentiel pour le Cadre Européen Commun*. Paris : CLE International.

<sup>146</sup> ALLIANCE FRANÇAISE. (2008 : 78-79), *Référentiel pour le Cadre Européen Commun*. Paris : CLE International.

<sup>147</sup> ALLIANCE FRANÇAISE. (2008 : 80), *Référentiel pour le Cadre Européen Commun*. Paris : CLE International.

Para concluir, a realização do exercício *Expression d'un point de vue*, implica ainda que, ao nível da vertente sociocultural, o aluno saiba como começar e terminar uma exposição oral. Como facilmente se depreende, apesar das tentativas de criação de grelhas que facilitem a tarefa do professor examinador, a avaliação da produção oral dos Diplomas DELF não é fácil, contudo, se o examinador tentar seguir escrupulosamente as *Dix règles d'or du comportement de l'évaluateur*, enunciadas por VELTCHEFF; HILTON, (2005:137) e sugeridas nas formações do DELF, sentir-se-á mais seguro e a avaliação da produção oral ganhará em validade e fiabilidade.

### **Dix règles d'or du comportement de l'évaluateur**

#### **Avant l'oral**

1. Il révisé les descripteurs du niveau à évaluer
2. Il s'approprié les critères d'évaluation.

#### **Au moment de l'accueil**

3. Il rappelle le déroulement de l'épreuve et le sujet.
4. Il accueille poliment et avec bienveillance le candidat.

#### **Pendant l'oral**

5. Il s'interdit tout commentaire désobligeant.
6. Il évite des questions trop complexes et tient compte du niveau à évaluer.
7. Il relance le candidat quand c'est nécessaire.
8. Il l'aide si vraiment un mot lui manque.
9. Il parle le moins possible.

#### **A la fin de l'oral**

10. Il prend congé courtoisement mais sans donner aucune indication sur la note”.



## **6. Propostas de instrumentos de avaliação formal da expressão oral na aula de FLE.**

### **6.1. O público-alvo**

A aula de FLE é um espaço onde se cruzam as teorias e as práticas, onde se testam metodologias e se constroem adaptações ao nosso público e em última instância, ao nosso sistema de ensino: neste caso, o Ensino Secundário Português e uma turma de 11º ano com a disciplina de Francês na Formação Geral.

Trata-se de uma turma constituída por onze alunos, sendo 6 do 11º ano do curso científico-humanístico (agrupamento 1) e 5 do 11º ano do curso tecnológico de desporto<sup>148</sup>, que têm a disciplina de Francês duas vezes por semana (blocos de 90 minutos). No início do 10º ano, no ano lectivo de 2007/2008, registaram-se alguns problemas de adaptação entre os alunos das duas turmas, tendo havido dificuldades para a turma funcionar como um grupo. Contudo, a relação entre os alunos foi melhorando ao longo do 10º ano e no 11º (ano lectivo de 2008/2009) estabeleceram-se finalmente alguns laços de proximidade e cumplicidade; no nosso ponto de vista, condições necessárias para a aprendizagem, que adquirem ainda maior importância quando está em causa a expressão oral, na vertente da produção e sobretudo da interacção.

Mas o percurso não foi fácil, sobretudo quando, no 10ºano, a professora lhes disse que aprender francês não era sinónimo de memorização de listagens de gramática e de vocabulário, que era essencial comunicar, compreender e fazer-se compreender, não só por escrito mas também oralmente.

Foi necessário fazer adaptações, cedências de parte a parte, avançar lentamente com soluções de compromisso entre a aula segundo a metodologia tradicional e um ensino/aprendizagem gradualmente orientado para a acção.

A avaliação diagnóstica, realizada no início do 10º ano, revelou que a generalidade dos alunos, apesar de terem estudado francês no 3º Ciclo do Ensino Básico, não tinha desempenhos adequados aos perfis de saída enunciados no *Currículo Nacional do Ensino*

---

<sup>148</sup> Devido ao reduzido número de alunos inscritos na disciplina de francês, a Escola junta na turma de francês alunos provenientes de várias turmas.

*Básico*<sup>149</sup>, ficando muito aquém do esperado, sobretudo ao nível da expressão, tanto escrita como oral.

Tendo em conta as lacunas detectadas na avaliação diagnóstica, no decorrer do 10ºano, mas dando cumprimento ao *Programa de Francês do Ensino Secundário*, tentou-se desenvolver a competência de comunicação<sup>150</sup> e a competência estratégica<sup>151</sup>. Tal como já foi referido, este trabalho foi dificultado pela existência de problemas de relacionamento entre os alunos, pelo que foi necessário implementar actividades e tarefas que fomentassem a implicação real dos alunos de forma responsável e cooperativa. Refira-se que o trabalho de grupo e a consequente partilha de experiências e de responsabilidades foram de grande utilidade para este crescimento, todavia, apesar do espírito de entreajuda que se foi criando, não foi conseguida a participação da generalidade dos alunos nas actividades de interacção oral.

No início do 11ºano (ano lectivo 2008/2009) os problemas de relacionamento tinham-se atenuado e gradualmente os alunos aceitaram melhor a participação em actividades de interacção<sup>152</sup>, dando continuidade à aprendizagem progressiva de aceitação do outro e das suas diferenças<sup>153</sup>.

Contudo, apesar de estes problemas estarem a ser ultrapassados, continuaram a ser um grupo com um desempenho abaixo de esperado para o 11ºano. As suas dificuldades ao nível da competência comunicativa eram um obstáculo para a realização das tarefas pedagógicas, sobretudo as que envolvem uma componente de expressão oral. Acresce ainda o facto de

---

<sup>149</sup> *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (p.47-52).

<sup>150</sup> Dimensão linguística, cultural e discursiva nas vertentes da recepção, interacção e produção.

<sup>151</sup> O saber-fazer transversal, o aprender a aprender, a utilização de estratégias de organização do processo de ensino-aprendizagem, a superação autónoma de dificuldades e a aquisição de hábitos de pesquisa autónoma, recorrendo aos media e às TIC.

<sup>152</sup> “Envolver-se em actividades de interacção: verbalizar sentimentos, partilhar conhecimentos e experiências e expressar opiniões”. *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001:11).

<sup>153</sup> “ Responsabilizar-se pela(s) actividade(s) que lhe cabe(m); Contribuir para a superação de deficiências na organização e desenvolvimento da(s) tarefa(s); co-responsabilizar-se pelos resultados globais da(s) tarefa(s); expor opiniões e juízos de valor fundamentados; aceitar opiniões e juízos de valor diversificados”. *Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, (2001:11).

serem pouco empenhados na realização das actividades, desistindo às primeiras dificuldades e acreditando pouco nas suas capacidades. Dispersavam-se com frequência, refugiando-se no silêncio/ apatia ou pelo contrário na conversa contínua.

Tendo em conta que para aprender uma língua estrangeira é necessário comunicar, é necessário ouvir e fazer-se ouvir, sem medo do erro e do julgamento do outro, tentou-se inculcar-lhes confiança nas suas capacidades e competências, respeitando os tempos, as diferenças e dificuldades de cada um.

No final do 11º ano estavam muito mais seguros, pois verificaram que, se se esforçassem, apesar de todas as suas dificuldades, conseguiam comunicar e conseguiam realizar a tarefa que lhes era proposta. Entenda-se neste contexto, comunicar como sinónimo de acto social, implicando a transmissão e recepção de uma mensagem, fazendo uso de todos os recursos disponíveis, nem sempre e não apenas linguísticos.

Esta evolução está patente nas gravações vídeo das produções e interações orais que foram sendo efectuadas ao longo do ano lectivo de 2008/2009. Refira-se que no ano anterior teria sido impensável convencê-los a serem gravados enquanto falavam. A primeira experiência de gravação vídeo foi encarada como uma experiência nova, que até poderia ser divertida, pois no final iriam poder visualizar tudo o que tinham dito, contudo, só permitiram que a gravação se realizasse se a câmara ficasse fixa no fundo da sala e não focasse ninguém em particular. Como sentiram que após esta primeira gravação não houve crítica/julgamento negativo e que o facto de posteriormente se poderem visualizar seria útil, não só para a sua auto-avaliação (refira-se que após a visualização das gravações alguns alunos alteraram as suas propostas de auto-avaliação) mas sobretudo para a detecção de erros ou dificuldades e remediação dos mesmos em situações posteriores, foram perdendo receios e a espontaneidade foi-se instalando. Apesar de todas as dificuldades, os mais fracos ou mais tímidos foram arriscando devido ao clima de entreajuda que se criou nas actividades de expressão oral (sempre que um aluno está em apuros, os outros podem e devem ajudá-lo). No final do ano lectivo, a participação/interacção surge muito mais espontânea, o receio do erro atenuou-se e a câmara já não os perturba, podendo mesmo estar próxima e focá-los de frente. Na última actividade de interacção oral<sup>154</sup>, pela primeira vez, todos participaram,

---

<sup>154</sup> Anexo 25 – Exemplo de actividade de avaliação da produção oral.

fazendo pelo menos uma curta intervenção (é de lembrar que nas primeiras interações alguns alunos ficavam sistematicamente em silêncio).

A gravação em vídeo das actividades e a sua posterior visualização, além da função formativa e formadora (permitindo ao aluno ter consciência das suas dificuldades e dos seus progressos, fomentando a sua auto-confiança e autonomia), facilita também, quer para o professor, quer para os alunos, a medição do progresso das aprendizagens.

## 6.2. A construção de uma grelha de avaliação

Apesar de omnipresente na aula de língua, a expressão oral é efémera, dificultando a tarefa do professor enquanto avaliador.

“L’opinion de l’enseignant sur le comportement verbal de l’apprenant pendant les activités d’apprentissage est importante. Indépendamment de cette opinion, c’est comme à l’écrit, sur la réalisation de tâches langagières concrètes, correspondant à des objectifs précis d’apprentissage, que les performances orales doivent être évaluées.

Que sait dire l’apprenant ? Comment sait-il le dire ? Avait-il l’intention de le formuler ainsi ?

La compétence attendue sera vérifiée (mesurée ou appréciée) par l’observation de la performance réalisée.<sup>155</sup>”

A gravação em vídeo permite a visualização posterior da performance do aluno, facilitando a avaliação formativa ou eventualmente sumativa, se for esse o objectivo.

Contudo, consideramos que não poderá ser uma avaliação holística, deverá existir uma grelha de avaliação<sup>156</sup>, sempre com um número restrito de critérios, para guiar o professor avaliador e limitar a subjectividade.

Esta grelha deverá estar adaptada ao nível de competência do público-alvo, à tipologia da actividade ou tarefa e ao objectivo da avaliação.

Relativamente aos critérios a incluir, as sugestões são múltiplas, contudo, se seguirmos as orientações do QECR, já referidas no ponto 2.3. deste nosso trabalho, a grelha deve permitir uma avaliação válida, fiável e exequível, sendo importante avaliar não só o que o aluno faz/diz mas também como o faz/diz.<sup>157</sup>

---

<sup>155</sup> TAGLIANTE, Christine. (2007 : 88)

<sup>156</sup> “La grille d’évaluation facilite l’évaluation, surtout lorsqu’il est fait appel à des correcteurs multiples. Elle définit en fonction de l’objectif de l’activité, les critères qui devront être évalués. Le barème attribue le nombre de points par critère. On ne peut cependant pas tout mesurer. Plus on avancera dans la complexité des objectifs et donc dans l’ouverture des outils d’évaluation, plus le correcteur s’impliquera dans sa façon d’apprécier les performances. Le barème est là pour endiguer sa subjectivité”. TAGLIANTE, Christine. (2007 : 92)

<sup>157</sup> “L’expérience prouve que la cohérence avec laquelle enseignants et apprenants peuvent interpréter les descripteurs s’accroît si les descripteurs ne décrivent pas seulement CE QUE l’apprenant doit faire mais aussi COMMENT (et à quel niveau de qualité) il doit le faire”. CONSEIL DE L’EUROPE. (2005 : 137), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

A este respeito, Christine Tagliante<sup>158</sup> considera que uma grelha de avaliação da expressão oral deve contemplar o conteúdo, a forma e a pronúncia.

Na sua opinião, o conteúdo é o critério mais importante.

“ Si ce qui est dit est captivant, la façon dont c’est dit importera moins que si le discours produit est totalement banal, quelconque voir insignifiant”.

Para avaliar o conteúdo sugere que tenhamos em consideração:

- as ideias, as informações e a argumentação;
- a estrutura e organização da mensagem;
- a linguagem (a exactidão do vocabulário utilizado, a explicação/exemplificação em caso de dificuldade...)

Para a forma, que considera “ *plus difficile à évaluer*”, deveremos ter em conta:

- a atitude geral , a postura.
- a voz, o volume, a articulação, a fluidez, a espontaneidade...
- o olhar, as pausas, os silêncios
- a capacidade de interacção (estratégias de compensação, de controle, de colaboração, de correcção...), a capacidade de intervir no momento certo e contribuir para a sequência lógica do discurso.

Por último, relativamente à pronúncia, Tagliante remete-nos para uma escala proposta pelo linguista Harris<sup>159</sup>.

Ainda a este respeito, salienta a importância da ponderação, lembrando que, enquanto professores avaliadores/ classificadores, temos que ter consciência que nem tudo pode ser medido, por um lado é necessário evitar a subjectividade total sem critérios, mas por outro lado, não podemos reduzir a avaliação à rigidez de uma grelha.

---

<sup>158</sup> TAGLIANTE, Christine. (2007 : 65-67).

<sup>159</sup> TAGLIANTE, Christine. (2007 : 67).

5 points	Peut de traces d’accent étranger.
4 points	Toujours intelligible, malgré un accent spécifique.
3 points	Difficultés de prononciation qui exigent une attention soutenue et conduisent quelquefois au malentendu.
2 points	Très difficile à comprendre à cause de sa prononciation. On doit souvent lui demander de répéter.
1 point	Difficultés de prononciation si graves que le discours est pratiquement inintelligible.

No momento da escolha dos critérios para a construção de uma grelha de avaliação da expressão oral, além da forma e do conteúdo, Christine Tagliante lembra que devemos incluir o respeito e a compreensão do enunciado proposto pois, se o aluno não o respeita ou não o compreende, poderá estar em risco a realização da tarefa proposta.

À semelhança de outros autores, Christine Tagliante apresenta várias propostas de grelhas de avaliação da produção oral com diferentes critérios e cotações, consoante o tipo de actividade e o nível de competência do público-alvo<sup>160</sup>. A fim de clarificar a sua abordagem teórica e facilitar o trabalho do professor, apresenta, para cada nível e para cada actividade linguística, fichas de trabalho que incluem o descritor avaliado, as funções discursivas, o tipo de tarefa, o público-alvo, o material utilizado e o domínio. Após a enunciação da tarefa/actividade a realizar, sugere sempre uma grelha de avaliação com critérios e cotações devidamente adaptados<sup>161</sup>.

As propostas de actividades de interacção oral e respectivas grelhas de avaliação e cotações apresentadas para os níveis A2 e B1,<sup>162</sup> permitem ao professor, enquanto construtor de instrumentos de avaliação e posteriormente enquanto avaliador, reflectir sobre a necessidade de adaptar a tarefa/ actividade e a respectiva grelha de avaliação aos seus objectivos e às características do seu público.

Jean Pierre Cuq reforça esta ideia quando lembra que

“ formaliser par une grille les principaux critères relatifs à l’oral ou à l’écrit ne peut se faire de manière générale et unique, car tout dépend du type d’échange, de la tâche demandée, du niveau de l’épreuve et des objectifs pédagogiques et/ou institutionnels<sup>163</sup>”.

Caroline Veltcheff e Stanley Hilton, também tecem algumas considerações pertinentes a respeito da expressão oral e das dificuldades inerentes à sua avaliação. Após a distinção entre *parler / converser* (interagir, participar numa conversa) e *parler /s’exprimer oralement*

---

<sup>160</sup> TAGLIANTE, Christine. (2007 : 68-69), *L’évaluation et le cadre européen commun*.

<sup>161</sup> TAGLIANTE, Christine. (2007 : 99-156), *L’évaluation et le cadre européen commun*.

<sup>162</sup> Anexo 21 - Propostas de actividades de interacção oral e respectivas grelhas de avaliação.

<sup>163</sup> CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. (2002 : 216-217), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.- Grenoble : PUG.

*en continu*, afirmam que a primeira é bastante mais difícil de avaliar (está em causa a espontaneidade do tomar a palavra, a necessidade de cooperar com o interlocutor e de dar continuidade à interacção).

Na sua opinião, para a construção de um instrumento de avaliação da expressão oral (produção ou interacção) é indispensável a interiorização dos descritores adequados pois

“chaque type d'exercice oral que vous proposez nécessite ses descripteurs. Si vous proposez un jeu de rôles, vous n'aurez pas les mêmes attentes que pour un exposé. (...) Il s'agit de vous faire prendre conscience qu'à chaque activité orale correspondent des descripteurs spécifiques, descripteurs que chaque professeur peut formuler selon les besoins en se référant au cadre global<sup>164</sup>”.

Tendo presente os descritores adequados é recomendável reflectir sobre as diferentes dimensões da expressão oral em termos de avaliação. A este respeito, apresentam um quadro<sup>165</sup> muito útil na tarefa do professor enquanto avaliador, definindo alguns critérios qualitativos a avaliar na produção oral e as respectivas situações de avaliação que permitirão a sua concretização efectiva (quem faz o quê e como, recorrendo a que suportes).

Para uma situação de avaliação formativa da interacção oral, neste caso uma actividade de *jeu de rôles*, sem necessidade de quantificação de resultados, Veltsheff e Hilton sugerem uma ficha de avaliação que poderemos facilmente adaptar a outras situações de interacção oral<sup>166</sup>. Partindo dos critérios constantes desta ficha, sugerem uma grelha para uma situação de avaliação sumativa<sup>167</sup>.

À semelhança de outras grelhas de avaliação da interacção oral, apesar de a enunciação ser diferente, estão presentes a forma (*compétence linguistique*) e o conteúdo (*capacité à communiquer*), distinguindo-se neste caso a introdução do factor risco (*originalité de l'expression - "prime de risque"*). Nesta proposta de grelha, os pontos a atribuir a cada critério surgem na totalidade e não escalonados, por pontos ou meios-pontos que bastaria seleccionar, o que, no nosso ponto de vista, facilitaria a sua aplicação.

---

<sup>164</sup> VELTCHEFF, Caroline ; HILTON, Stanley. (2005 : 126), *L'évaluation en FLE*. 2ª ed. Paris : Hachette.

<sup>165</sup> Anexo 22 - Critérios qualitativos para avaliação da exp.oral e respectivos dispositivos de avaliação.

<sup>166</sup> Anexo 23 – Ficha de avaliação de *jeu de rôles*.

<sup>167</sup> Anexo 24 – Grelha de avaliação de *jeu de rôles*



Ao alargarmos as nossas leituras a outros autores, verificamos que, apesar de diferenças na enunciação, os critérios fundamentais a considerar numa grelha de avaliação se mantêm, conduzindo-nos finalmente ao que o QECR preconiza:

*CE QUE l'apprenant doit faire e COMMENT (et à quel niveau de qualité) il doit le faire*<sup>168</sup>.

---

<sup>168</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. (2005 : 137), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

### 6.3. Situações de avaliação formal em sala de aula.

Tal como já referimos anteriormente, no decorrer do ano lectivo 2008/2009, a turma do 11ºano de Francês, Formação Geral, realizou várias actividades de expressão oral, contudo, devido às características da turma, nem sempre foram bem sucedidas, dificultando a avaliação formal destas actividades.

Nos momentos de avaliação formal de produção oral, em que o aluno tinha por exemplo que descrever uma experiência num monólogo em sequência, ou dirigir-se a um auditório, foram utilizados os descritores do QECR dos níveis A2 e B1<sup>169</sup> e as grelhas da produção oral do DELF A2 e B1<sup>170</sup>. Para exemplificar este tipo de avaliação, podemos referir a situação em que o aluno tinha como tarefa criar uma invenção ecológica (integrada na área de referência sociocultural – *Science, technologie et environnement* - do programa do 11ºano) e apresentá-la ao público (turma) no decorrer de um congresso/*salão de inventos*<sup>171</sup>. Como as intervenções eram gravadas em video, o professor podia posteriormente visualizar as provas e na posse das grelhas e respectivas cotações, efectuar uma avaliação válida e fiável. Quanto aos alunos, podiam rever-se e auto ou hetero avaliar-se de uma forma mais ou menos formal, consoante os critérios previamente definidos<sup>172</sup>. Neste tipo de tarefa, a realizar individualmente, a dificuldade residiu, não tanto na avaliação da prova, mas sobretudo, no facto de alguns alunos, devido às suas grandes dificuldades se sentirem completamente desprotegidos para falarem sozinhos perante a turma. Refira-se que nesta actividade de expressão oral, a possibilidade de o aluno realizar em primeiro lugar uma actividade de produção escrita vai servir-lhe de suporte para a produção oral. Contudo, esta estratégia, aparentemente facilitadora, levou a generalidade dos alunos a refugiarem-se na leitura das notas/ texto produzido (neste caso um desdobrável de divulgação de inventos a distribuir durante *le salon des inventions vertes*).

Além das actividades de expressão oral individuais, foram levadas a cabo algumas actividades que implicavam a participação de toda a turma em grande grupo.

---

<sup>169</sup> Anexo 5 - Produção oral : escalas exemplificativas das actividades.

<sup>170</sup> Anexo 19 - Grelha de Avaliação da produção oral nos diplomas DELF Scolaire: A2 e B1.

<sup>171</sup> Anexo 25 - Exemplo de actividade de avaliação da produção oral.

<sup>172</sup> Anexo 26 - Exemplo de ficha de auto e hetero- avaliação da produção oral.

Refira-se que as actividades em grupo-turma eram sempre do agrado dos alunos, todavia, no meio da relativa confusão que acabava por se instalar, fruto da espontaneidade pouco habitual, alguns alunos quase nada diziam, enquanto outros monopolizavam sistematicamente a palavra.

De cada vez que realizavam actividades de interacção oral era necessário visualizarem-se, perceberem o que faziam bem e o que era necessário alterar, para finalmente compreenderem que todos deviam participar, que não havia medo do erro e que o mote era não ficar calado e arriscar.

Como é possível verificar no vídeo da actividade, no último trabalho que realizaram no final do 11º ano, apesar de nem sempre respeitarem as regras estabelecidas e os compromissos assumidos, acabaram realmente por conseguir superar alguns receios e arriscar.

Após a realização desta tarefa<sup>173</sup>, visualizaram-se e teceram comentários acerca do que conseguiram ou não fazer, identificaram erros, trocaram elogios e propuseram estratégias de remediação. Para concluir, formalizaram estas apreciações através do preenchimento de uma ficha de auto-avaliação<sup>174</sup> que inclui propostas de remediação.

Estamos perante uma situação em que os alunos se empenharam e conseguiram realizar com êxito a tarefa que lhes foi proposta pelo professor, todavia, a quantificação da prestação de cada participante, à primeira vista não parece exequível.

Apesar de a gravação vídeo permitir a visualização repetida da actividade, há vários factores que condicionam a validade e fiabilidade da avaliação. As condições de gravação não são perfeitas, havendo algum ruído de fundo, temos alunos que falam baixo ou que fazem apenas uma ou duas intervenções e outros que monopolizam a palavra, não respeitando por vezes as intervenções dos colegas.

Perante todos estes considerandos, a nossa tendência, enquanto professores, será não integrar este tipo de tarefa na avaliação formal da expressão oral. No entanto, se cedermos a esta tentação, corremos o risco de desmotivar o nosso público, pois quando uma actividade “não é para nota”, como habitualmente se diz no meio escolar, o empenho pode ser menor.

Assim, porque consideramos que a interacção oral em grande grupo é profícua para o crescimento desse grupo, não só ao nível da competência de comunicação mas também da

---

<sup>173</sup> Anexo 28 - Exemplo de tarefa para avaliação formal de interacção oral.

<sup>174</sup> Anexo 27 - Exemplo de ficha de auto - avaliação da interacção oral.

competência estratégica, tentámos fazer a experiência e avaliar formal e quantitativamente a realização da actividade proposta<sup>175</sup>.

Tendo presente os descritores do QECR, níveis A2 e B1, das Competências comunicativas em língua: competências linguísticas, pragmáticas e competência sociolinguística (anexos 2, 3 e 4) e ainda as escalas exemplificativas das actividades de interacção oral (anexo 7), construímos uma grelha que nos pudesse auxiliar na avaliação.

Apesar de sabermos que o professor pode, e deve, formular os seus descritores, adaptados à especificidade da actividade de avaliação que criou, optámos por não o fazer, pois consideramos que devido às exigências crescentes na profissão de professor de FLE no Ensino Secundário Português, tal pode não ser exequível. De acordo com a nossa experiência, o professor não tem tempo para ser ele próprio a redigir descritores específicos para uma multiplicidade de actividades, contudo, tem de haver sempre a preocupação de seleccionar e interiorizar os descritores do QECR mais adequados.

Na elaboração da grelha que propomos para a avaliação da interacção oral, seguindo as indicações do QECR e as sugestões de vários autores, tivemos em conta o conteúdo (para avaliação da qualidade e da coerência das ideias veiculadas por cada interveniente), a língua (nas componentes lexical, morfossintáctica e fonológica) e por último, a competência comunicativa (capacidade de interacção e adaptação à situação, incluindo o recurso à comunicação não verbal).

Aquando da elaboração da grelha, optámos por não incluir outros critérios que também consideramos importantes para a avaliação desta prova, visto que a formulação de um número excessivo de critérios, põe em causa a exequibilidade que procuramos. Assim, restringindo o número de critérios, fizemos as escolhas que nos pareceram mais pertinentes para esta situação concreta e que correspondiam apenas ao que pretendíamos avaliar.

A distribuição da cotação por estes critérios reflecte a importância que atribuímos a cada um deles. Neste caso privilegiámos a comunicação em detrimento do conteúdo e da língua, pois pretendíamos que o aluno comunicasse, que a sua mensagem fosse transmitida e compreendida, mesmo cometendo erros linguísticos mais ou menos graves. Esse foi o objectivo que apresentámos ao nosso público, pelo que a grelha de avaliação deve reflectir essa prioridade.

---

<sup>175</sup> Anexo 28 - Exemplo de tarefa para avaliação formal de interacção oral.

Se estivéssemos perante um grupo com um nível de competência linguística superior e sem problemas a nível comunicativo, poderíamos privilegiar a língua ou equilibrar o peso atribuído aos vários critérios. Lembramos que esta decisão depende sempre da tarefa que propomos, dos nossos objectivos e, em última instância, do nosso público.

Para testarmos a exequibilidade da avaliação da interacção oral em grupo-turma, pedimos a três professores do ensino secundário português, com experiência no ensino de FLE, que visualizassem o nosso vídeo de uma situação de interacção oral<sup>176</sup>, e que utilizassem a grelha proposta<sup>177</sup> para avaliar quantitativamente cada um dos alunos.

Após a avaliação responderam a um questionário<sup>178</sup> onde dariam conta das suas dificuldades enquanto professores classificadores desta prova.

---

<sup>176</sup> Anexo 28 - Exemplo de tarefa para avaliação formal de interacção oral.

<sup>177</sup> Anexo 29 – Proposta de grelha de avaliação da interacção oral.

<sup>178</sup> Anexo 30 – Questionário para os professores classificadores.

#### 6.4. Análise dos resultados.

Perante uma mesma situação de interação oral em grande grupo, os três professores reagiram de forma diferente.<sup>179</sup>

Para facilitar a análise dos resultados, designaremos os professores pelas letras A, B e C.

Enquanto os professores A e B, apesar das dificuldades sentidas, preencheram as grelhas que propusemos, o professor C optou por sugerir e utilizar uma estrutura mais simples para fazer a avaliação, sem contudo a quantificar.

Se compararmos as classificações atribuídas pelos professores A e B a cada aluno, verificamos em metade dos alunos há diferenças de apenas um ou dois pontos, o que é muito positivo, tendo em conta uma escala de zero a vinte pontos. No entanto, em três alunos a diferença é de três ou quatro pontos, pondo em causa a validade e fiabilidade do instrumento de avaliação utilizado. Há ainda a referir que o professor B não atribuiu classificação a dois alunos que falaram menos e num tom de voz pouco audível.

Se além das classificações finais, compararmos também os pontos atribuídos em cada critério, constatamos que apesar de haver situações em que os dois professores atribuíram exactamente a mesma cotação, na generalidade dos casos, há discrepâncias nos pontos atribuídos.

O professor C não utilizou as grelhas propostas por considerar que o número de critérios era demasiado elevado, compartimentando excessivamente a avaliação do desempenho do aluno. O preenchimento de uma grelha individual para cada aluno não lhe pareceu exequível, por ser desgastante e moroso. Para ultrapassar algumas destas dificuldades sugeriu a colocação de todos os alunos numa grelha única e a utilização máxima de três critérios que poderiam ser os apresentados (*contenu, langue e communication*) mas sem as subdivisões que propusemos e a utilização de sinais -, + - , +, ++ , que poderiam corresponder a uma cotação predefinida.

Tendo em conta os critérios, *Contenu, Langue e Communication*, fez uma apreciação do desempenho de cada aluno, tendo atribuído sinais + e - nos três critérios. Em *Communication*, além dos sinais já referidos, atribuiu também pontuação de 2 a 8. Se

---

<sup>179</sup> Anexo 31 – Propostas dos professores

compararmos as pontuações atribuídas neste critério com as pontuações atribuídas pelos professores A e B, verificamos que são ligeiramente superiores.

Quando lemos as respostas dos professores ao questionário percebemos que apesar das dificuldades sentidas na classificação do desempenho dos alunos, a actividade de avaliação foi do agrado dos professores pois conseguiu-se que todos os alunos, na medida das suas possibilidades, interagissem em língua francesa. O facto de ser uma temática actual, simulando um programa de televisão em que cada aluno desempenhava um papel distinto com uma tarefa a cumprir também agradou aos professores.

Algumas das dificuldades apontadas pelos professores prendem-se com o facto de não conhecerem os alunos e, apesar de ter sido fornecida uma planta com a disposição dos alunos, terem por vezes dificuldade em identificar quem fazia uso da palavra. A disposição da sala e o ângulo de filmagem também dificultavam a identificação e a observação. A existência de ruídos de fundo e a sobreposição de vozes, inevitáveis neste tipo de situação, também foram referidas.

No nosso ponto de vista, estas dificuldades esbatem-se quando o professor avaliador é o professor da turma, pois além de reconhecer facilmente a voz dos seus alunos, está também na posse de outros dados que o ajudam a compreender pausas, hesitações e até mesmo capacidades ou incapacidades para relançar o diálogo. Todavia, este conhecimento prévio dos alunos é uma vantagem a que o professor deve estar particularmente atento aquando da avaliação visto que pode interferir com a objectividade pretendida.

Quanto à escolha dos critérios, os professores A e C, consideram que o número de critérios é excessivo para uma avaliação de interacção com um número de alunos tão elevado, sendo difícil individualizar a classificação a atribuir a cada um em todos os parâmetros. Tal como já referimos anteriormente, o professor C, apesar de considerar os critérios escolhidos adequados, propõe que não sejam desdobrados, continuando todavia a integrar os aspectos propostos. Por seu lado, o professor A sugere a utilização dos critérios: *domínio da língua, expressividade fonológica e capacidade de interacção*. Aproveitando a sugestão do professor pensamos que poderíamos integrar a *expressividade fonológica* no parâmetro *domínio da língua* e aceitar o critério *capacidade de interacção* que seria equivalente ao nosso critério *Comunicação*, todavia consideramos que não podemos prescindir do *Conteúdo* que não nos parece estar contemplado nos critérios propostos pelo professor A.

Contrariamente aos professores A e C, o professor B, ao referir-se às cotações atribuídas a cada critério, lamenta a inexistência de pontos intermédios que lhe permitiriam assinalar as diferenças significativas entre os alunos.

No final do questionário, as opiniões divergem relativamente à utilização desta actividade para avaliação sumativa, sendo aceite pelo professor B e recusada pelos professores A e C, sobretudo pela morosidade aliada ao preenchimento das grelhas individuais e ao elevado número de alunos a avaliar. Contudo, na opinião do professor C, se se simplificarem os critérios e se considerar a qualidade e não a quantidade, pode ser utilizada para avaliação.



## Reflexões finais

Avaliar a expressão oral como objecto de estudo revelou-se um tema complexo e ingrato mas ao mesmo tempo apaixonante; um domínio onde não há soluções perfeitas e predefinidas, onde o questionamento e a reflexão abrem as portas do rigor mas não do dogmatismo e da mensurabilidade total.

“Une évaluation, même si elle s’entoure de toutes les précautions possibles, ne peut être totalement objective (...) Si l’évaluation doit être rigoureuse, elle doit également être consciente de ses limites”<sup>180</sup>.

Estando conscientes destes limites levámos a cabo este estudo procurando descodificar conceitos e metodologias, primeiro ao nível da oralidade em termos gerais e posteriormente da avaliação da expressão oral em sentido mais restrito. Estabelecemos pontes com a nossa realidade, num percurso que focou modelos institucionais (as Provas Experimentais de Avaliação da Expressão Oral e o DELF), para finalmente se centrar na nossa sala de aula, nas propostas sempre imperfeitas dos nossos instrumentos de avaliação.

Restam-nos as palavras de alguns mestres que desfazem “le mythe du tout mesurable”, admitindo que

“Malgré le développement d’instruments objectis, fondés sur le morcellement méthodologique de l’objet linguistique et sur des principes de quantification qui paraissent en garantir l’objectivité, on doit bien admettre que mesurer de façon fiable le degré d’aquisition des compétences d’un apprenant reste une opération aux résultats pratiques bien incertains”<sup>181</sup>.

Contudo lembram que

“chaque instrument a ses propres limites qu’il faut connaître pour bien l’utiliser”<sup>182</sup>.

Apesar de não apresentarmos soluções, consideramos que o nosso trabalho não foi em vão, porquanto ao conhecermos e testarmos alguns limites da avaliação da expressão oral,

---

<sup>180</sup> VELTCHEFF, Caroline ; HILTON, Stanley. (2005 : 140-141), *L’évaluation en FLE*. 2<sup>a</sup> ed. Paris : Hachette.

<sup>181</sup> CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. (2002 : 217), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.- Grenoble : PUG.

<sup>182</sup> CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. (2002 : 215), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.- Grenoble : PUG.

abrimos caminho para outros percursos, para um voo mais alto, em que possamos aperfeiçoar e testar o que agora conhecemos.

## Bibliografia

ALLIANCE FRANÇAISE. (2008), *Référentiel pour le Cadre Européen Commun*. Paris : CLE International.

ABRY, Dominique ; VELDEMAN-ABRY, Julie. (2007), *La phonétique : audition, prononciation, correction*. 1<sup>a</sup> ed. Paris : CLE International.

ALMEIDA, Leandro ; TAVARES, José (org.). (1998), *Conhecer, aprender, avaliar*. 1<sup>a</sup> ed. Porto: Porto Editora.

ARROYO, Francine ; AVELINO, Cristina. (2009), « Le CECR au Portugal : parcours d'un enfant naturel », *Dialogues et cultures* n° 54, Paris, Fédération Internationale des Professeurs de Français.

AVELINO, Cristina. (2008), «L'introduction du CECR pour les langues et ses conséquences - Le cas du Portugal» in «Enseigner les langues : un défi pour l'Europe», *Revue Internationale d'Éducation*, n° 47, Sèvres: CIEP.

AZENHA, Manuel. (1997), *Ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras (sugestões para tornar a aprendizagem um prazer)*. Lisboa: Ed. ASA.

AZENHA, Manuel. (2001), *As línguas estrangeiras e a aprendizagem baseada na execução de tarefas (ABET)*. Lisboa: Ed. ASA.

BARFÉTY, Michèle ; BEAUJOUIN, Patricia. (2004) *Expression orale, niveau 1*. Col. Compétences. Paris : CLE International.

BARFÉTY, Michèle ; BEAUJOUIN, Patricia. (2005), *Compréhension orale ; niveau 2*. Col. Compétences. Paris : CLE International.

BERTOCCHINI, Paola ; COSTANZO, Edvige. (2008), *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. 1<sup>a</sup> ed. Paris : CLE International.

BEACCO, Jean-Claude. (2007), *L'approche par compétences*, 1<sup>a</sup> ed. Paris : Editions Didier.

BILLAUD, Sandrine ; RELAT, Hélène. (2003), *TCF 250 activités* ; Paris : CLE International.

BIZARRO, Rosa. (2008), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* Porto: Areal Editores.

BLOOMFIELD, Anatole; DAILL, Emmanuelle. (2006), *DELFB2 – 200 activités*; Paris: CLE International.

BLOOMFIELD, Anatole; DAILL, Emmanuelle. (2006), *DELFB1 – 200 activités*; Paris : CLE International.

BOGAARDS, Paul. (2005), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Éditions Didier.

BOLTON, Sibylle. (1998), *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Éditions Didier.

BRAGA, Fátima (coord). (2004), *Planificação, novos papéis, novos modelos; Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. 1ª ed. Lisboa: Ed. ASA.

BROWN, Sally e outros. (2000), *Guia da avaliação*. Trad. PEIXOTO, Maria das Mercês. 1ª ed. Lisboa : Ed. Presença.

BURNEY, Pierre ; DAMOISEAU, Robert. (1969), *La classe de conversation* ; Paris : Hachette.

CARRASCO, José Fernando. (1989), *Como avaliar a aprendizagem?* Ed. ASA.

CARVALHO, Angelina e outros. (2000), *O ensino e a aprendizagem do Francês*. 1ª ed. Ed. ASA.

CHEVALIER-WIXLER, Dominique e outros. (2006), *Réussir le Delf : Niveau B1 du cadre européen commun de référence*. Paris : Didier.

CHEVALIER-WIXLER, Dominique e outros. (2005), *Réussir le Delf : Niveau A2 du cadre européen commun de référence*. Paris : Didier.

CONSELHO DA EUROPA. (2006), *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. ROSÁRIO, Maria Joana Pimentel ; SOARES, Nuno Vedral. 2ª ed. Lisboa: Asa.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Ed. Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2002) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2002), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluation. Évaluation de compétences en langues et conception de tests*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2002), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluation. Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2008), *Niveau A2 pour le français – Un référentiel*. Paris : Ed. Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2004), *Niveau B2 pour le français – Un référentiel*. Paris : Ed. Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE (2004), *Niveau B2 pour le français – Textes et références*. Paris : Ed. Didier.

CORTESÃO, Luíza (1993), *Avaliação Formativa – Que desafios ?* Lisboa: Ed. ASA.

CORTIER, Claude e BOUCHARD, Robert (coord). (2008), “ Quel oral enseigner après le français fondamental ? ”, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, CLE International, n°43.

- CORMANSKI, Alex, (2005), *Techniques dramatiques: Activités d'expression orale*. Paris : Hachette.
- CORNAIRE, Claudette (1998), *La compréhension orale*. Paris : CLE International.
- COURTILLON, Janine (2005), *Élaborer un cours de FLE*. 3<sup>a</sup> ed. Paris : Hachette.
- CUQ, Jean-Pierre. (2003), *Dictionnaire de Didactique du Français*. Paris : CLE International.
- CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.- Grenoble : PUG.
- DUFEU, Bernard. (1996), *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- DUPLEIX, Dorothée ; VAILLANT, Soline. (2003), *Guide officiel d'entraînement au TCF : Test de Connaissance de Français*. Paris : Didier.
- DUPOUX, Béatrice e outros. (2006). *Réussir le Delf : Niveau B2 du cadre européen commun de référence*. Paris : Didier.
- DURANTON, Laure, RODIER, Christian. (2001). *Documents oraux*. Paris: CLE International.
- FERNANDES, Domingos. (2008). *Avaliação das aprendizagens : Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. 1<sup>a</sup> ed. Lisboa: Texto Editores.
- FERREIRA, Carlos Alberto. (2007), *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. 1<sup>a</sup> ed. Porto: Porto Editora.
- GALISSON, Robert ; COSTE, Daniel. (1983), *Dictionnaire de didactique des langues*. 4<sup>a</sup> ed. Paris : Hachette.
- GERMAIN, Claude. (2003), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

GODARD, Emmanuel e outros. (2006), *Les clés du nouveau Delf A2* ; Barcelone : PUG e Difusión.

GODARD, Emmanuel e outros (2008), *Les clés du nouveau Delf B1* ; Barcelone : PUG e Difusión.

GOULLIER, Francis. (2005), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et Portfolios*. 1<sup>a</sup> ed. Paris : Editions Didier, 2005.

LALLEMENT Brigitte, PIERRET Nathalie. (2007), *L'essentiel du CECR pour les langues : le Cadre européen commun de référence pour les langues : école, collège, lycée*. 1<sup>a</sup>ed. Paris : Hachette Éducation.

LAMAILLOUX, Pierre. (1993), *Fabriquer des exercices de français*; Paris : Hachette.

LAURET, Bertrand. (2007), *Enseigner la prononciation du français : Questions et outils*. 1<sup>a</sup> ed. Paris : Hachette.

LEITE, Carlinda ; FERNANDES, Preciosa. (2003), *Avaliação das aprendizagens dos alunos, novos contextos, novas práticas*, 2<sup>a</sup> ed. Lisboa: Ed. Asa.

LEMOS, Valter. (1989), *O critério do sucesso: técnicas de avaliação da aprendizagem*. 3<sup>a</sup> ed. Lisboa : Texto Editora.

LUSSIER, Denise. (1992), *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette.

MACHADO, José Pedro. (1991), *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa : Publicações Alfa, S.A.

MANGUENOT, François ; LOUVEAU, Élisabeth (2006), *Internet et la classe de langue*. 1<sup>a</sup> ed. Paris : CLE Internationale.

MEYER, Geneviève. (2007), *Évaluer, pourquoi ? Comment ?* 1<sup>a</sup> ed. Paris: Hachette.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2004/2005), *Programa Disciplina de Francês, Componente de Formação Sociocultural, Cursos Profissionais de Nível Secundário*, Direção-Geral de Formação Vocacional.

MARQUES, Lídia. (2008), *Envie de français.com. Ensino secundário 11º ano*, 1ª ed. Lisboa: ASA.

NOËL-JOTHY, Françoise; SAMPSONIS, Béatrix. (2006), *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. 1ª ed. Paris : Hachette.

PARIZET, Marie-Louise e outros. (2006), *Activités pour le CECR, niveau B 1* ; Paris : CLE International.

PARIZET, Marie-Louise e outros. (2005), *Activités pour le CECR, niveau A2* ; Paris : CLE International.

PORCHER, Louis. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, 1ª ed. Paris : Hachette.

PORCHER, Louis. (2002), *Le français langue étrangère*. 7ª ed. Paris : Hachette.

PUREN, Christian.(1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes - Essai sur l'éclectisme*.- Paris : Didier-CREDIF.

PUREN, Christian. (2006), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle » ; *Le français dans le monde*, nº347.

RIBEIRO, Lucie Carrilho. (1989), *Avaliação da aprendizagem*. 1ª ed.Lisboa: Texto Editora.

ROBERT, Jean-Pierre. (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2ª ed.revue et augmentée, Paris : Éditions Ophrys.

ROLDÃO, Maria do Céu. (2006), *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Ed. Presença.

ROSEN, Evelyne. (2007), *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. 1ª ed. Paris : CLE International.



ROSEN, Evelyne (coord). (2009), “La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue”, *Le français dans le monde – recherches et applications*, CLE International, n°45.

SOUSA, Hilário Fernandes. (2006), *A comunicação oral na aula de Português – Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Porto: ASA.

TAGLIANTE, Christine. (1998), *Tests de niveau en français langue étrangère*. Paris : CLE International.

TAGLIANTE, Christine. (2006), *La classe de langue*. Nouvelle édition. Paris : CLE International.

TAGLIANTE, Christine. (2007), *L’évaluation et le cadre européen commun*. Nouvelle édition. Paris : CLE international.

VELTCHEFF, Caroline ; HILTON, Stanley. (2005), *L’évaluation en FLE*. 2<sup>a</sup> ed. Paris : Hachette.

## Sitografia

*CIEP – Centre International d'études pédagogiques*, consultado a 20 de Agosto de 2009, disponível em <http://www.ciep.fr/>

*Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien.*

Consultado a 14 de Agosto de 2009, disponível em

<[http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd01.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd01.htm)>

*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.* Consultado a 16 Agosto 2009, disponível em

<<http://www.dgicd.minedu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>>

*Declaração de rectificação n.º44/2004.* Consultado a 18 de Agosto, disponível em

<http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/legisla%C3%A7%C3%A3o/44-2004.pdf>

*Declaração de rectificação n.º23/2006.* Consultado a 18 de Agosto, disponível em

<http://www.dre.pt/pdf1sdip/2006/04/070A00/26782681.PDF>

*Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.* Consultado a 18 de Agosto, disponível em

[http://www.sg.min-edu.pt/leis/dl\\_74\\_2004.pdf](http://www.sg.min-edu.pt/leis/dl_74_2004.pdf)

*Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Janeiro.* Consultado a 18 de Agosto, disponível em

[http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1192&fileName=decreto\\_lei\\_24\\_2006.pdf](http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1192&fileName=decreto_lei_24_2006.pdf)

*Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho.* Consultado a 18 de Agosto, disponível em

<[http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1261&fileName=decreto\\_lei\\_272\\_2007.pdf](http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1261&fileName=decreto_lei_272_2007.pdf)>

*DGIDC (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular).* Consultado a 20 de Agosto, disponível em

<[http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas\\_estrangeiras/Paginas/Linguas-Estrangeiras.aspx](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/Linguas-Estrangeiras.aspx)>

*Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário.* Consultado a 20 e Agosto de 2009, disponível em  
<[http://nautilus.fis.uc.pt/spf/DTE/pdfs/revisao\\_final2003.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/spf/DTE/pdfs/revisao_final2003.pdf)>

GAVE, Gabinete de Avaliação educacional. Ministério da Educação, Portal da Educação. Consultado a 10 de Dezembro de 2009. Disponível em  
<http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.gave.min-edu.pt/>

Livro Branco sobre a Educação e Formação, de 1995, *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva.* Consultado a 20 de Agosto, disponível em  
<<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>>

*Portaria nº550-D/2004 de 21 de Maio.* Consultado a 15 de Setembro de 2009. Disponível em  
[http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=portaria\\_550\\_d\\_2004.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=portaria_550_d_2004.pdf)

*Portaria nº1322/2007 de 4 de Outubro.* Consultado a 15 de Setembro de 2009. Disponível em  
[http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1263&fileName=portaria\\_1322\\_2007.pdf](http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1263&fileName=portaria_1322_2007.pdf)

*Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º,11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica,* Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2001. Disponível em  
[http://sitio.dgide.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/228/frances\\_10\\_11\\_12.pdf](http://sitio.dgide.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/228/frances_10_11_12.pdf)

## **Anexos**

## **Anexo 1 – Contexto do uso da língua: condições e limitações**

### **Conditions et contraintes**

Le cadre extérieur dans lequel la communication a lieu impose différentes contraintes, par exemple :

#### **• conditions matérielles**

##### **a.** pour l'oral

- clarté de la prononciation (diction)
- bruit ambiant (trains, avions, parasites, etc.)
- interférences (rue bondée, marchés, cafés, soirées, discothèques, etc.)
- distorsions (mauvaises lignes téléphoniques, réception par radio, systèmes de sonorisation)
- conditions météorologiques (vent, froid extrême, etc.).

##### **b.** pour l'écrit

- imprimé de mauvaise qualité
- écriture peu lisible
- éclairage faible, etc.

#### **• conditions sociales**

- nombre d'interlocuteurs et la familiarité qu'ils ont entre eux
- statut relatif des participants (pouvoir et solidarité, etc.)
- présence/absence de public ou d'oreilles indiscrètes
- nature des relations entre les participants (par exemple, amitié/inimitié, coopération)

#### **• contraintes de temps**

- contraintes différentes pour le locuteur et l'auditeur (temps réel) ou le scripteur et le lecteur (plus souple)
- temps de préparation (pour discours, rapports, etc.)
- limites imposées sur le temps imparti pour les prises de parole et les interactions (par exemple, par des règles, les frais en cours, les événements concomitants et les responsabilités engagées, etc.)

#### **• autres contraintes**

- financières ; angoissantes (situation d'examen), etc.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2005 : 42), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Ed. Didier.

## Anexo 2 - Competências Comunicativas em língua: Competências Linguísticas

### Compétence linguistique générale

<b>ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE</b>	
<b>B1</b>	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma.
	Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.
<b>A2</b>	Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.
	Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information.
	Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc.
	Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.

### Compétence lexicale

<b>ÉTENDUE DU VOCABULAIRE</b>	
<b>B1</b>	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
<b>A2</b>	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.

<b>MAÎTRISE DU VOCABULAIRE</b>	
<b>B1</b>	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
<b>A2</b>	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.

### Compétence grammaticale

<b>CORRECTION GRAMMATICALE</b>	
<b>B1</b>	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.
	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
<b>A2</b>	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.

### Compétence phonologique

<b>MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE</b>	
<b>B1</b>	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
<b>A2</b>	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2005 : 86-93), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Ed. Didier.

### Anexo 3 - Competências Comunicativas em língua : competências pragmáticas

#### Compétence pragmatique

<b>SOUPLESSE</b>	
<b>B1</b>	Peut adapter son expression pour faire face à des situations moins courantes, voire difficiles.
	Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple afin d'exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle veut dire.
<b>A2</b>	Peut adapter à des circonstances particulières des expressions simples bien préparées et mémorisées au moyen d'une substitution lexicale limitée.
	Peut développer des expressions apprises par la simple recombinaison de leurs éléments.

<b>TOURS DE PAROLE</b>	
<b>B1</b>	Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant l'expression qui convient pour attirer l'attention.
	Peut lancer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face sur des sujets familiers ou personnels.
<b>A2</b>	Peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation.
	Peut commencer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face.
	Peut attirer l'attention.

<b>DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE</b>	
<b>B1</b>	Peut avec une relative aisance raconter ou décrire quelque chose de simple et de linéaire.
<b>A2</b>	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs.



<b>COHÉRENCE ET COHÉSION</b>	
<b>B1</b>	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.
<b>A2</b>	Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.  Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

<b>AISANCE À L'ORAL</b>	
<b>B1</b>	Peut s'exprimer avec une certaine aisance. Malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquence pauses et impasses, est capable de continuer effectivement à parler sans aide.  Peut discourir de manière compréhensible même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.
<b>A2</b>	Peut se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents.  Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents.

<b>PRÉCISION</b>	
<b>B1</b>	Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante.  Peut transmettre une information simple et d'intérêt immédiat, en mettant en évidence quel point lui semble le plus important.  Peut exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle souhaite de façon compréhensible.
<b>A2</b>	Peut communiquer ce qu'il/elle veut dire dans un échange d'information limité, simple et direct sur des sujets familiers et habituels, mais dans d'autres situations, doit généralement transiger sur le sens.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2005 : 96-101), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Ed. Didier.

## Anexo 4 - Competências Comunicativas em língua : competência sociolinguística

### Compétence sociolinguistique

CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE	
<b>B1</b>	<p>Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre.</p> <p>Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.</p> <p>Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.</p>
<b>A2</b>	<p>Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion.</p> <p>Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base.</p>
	<p>Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.</p>

CONSEIL DE L'EUROPE. (2005 : 93-96), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Ed. Didier.

**Anexo 5 - Produção oral: escalas exemplificativas das actividades.**

<b>PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE</b>	
<b>B1</b>	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
<b>A2</b>	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.

<b>MONOLOGUE SUIVI : décrire l'expérience</b>	
<b>B1</b>	<p>Peut faire une description directe et simple de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt.</p> <p>Peut rapporter assez couramment une narration ou une description simples sous forme d'une suite de points. Peut relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions.</p> <p>Peut relater les détails essentiels d'un événement fortuit, tel un accident.</p> <p>Peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions.</p> <p>Peut décrire un rêve, un espoir ou une ambition.</p> <p>Peut décrire un événement, réel ou imaginaire.</p> <p>Peut raconter une histoire.</p>
<b>A2</b>	<p>Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points. Peut décrire les aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, l'expérience professionnelle ou scolaire.</p> <p>Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité.</p> <p>Peut décrire des projets et préparatifs, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles.</p> <p>Peut décrire et comparer brièvement, dans une langue simple, des objets et choses lui appartenant.</p> <p>Peut expliquer en quoi une chose lui plaît ou lui déplaît.</p>
	<p>Peut décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date.</p> <p>Peut décrire les gens, lieux et choses en termes simples.</p>

<b>MONOLOGUE SUIVI : argumenter (par exemple, lors d'un débat)</b>	
<b>B1</b>	Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps.
	Peut donner brièvement raisons et explications relatives à des opinions, projets et actions.
<b>A2</b>	Pas de descripteur disponible.

<b>ANNONCES PUBLIQUES</b>	
<b>B1</b>	Peut faire de brèves annonces préparées sur un sujet proche des faits quotidiens dans son domaine, éventuellement même avec un accent et une intonation étrangers qui n'empêchent pas d'être clairement intelligible.
<b>A2</b>	Peut faire de très brèves annonces préparées avec un contenu prévisible et appris de telle sorte qu'elles soient intelligibles pour des auditeurs attentifs.

**Note :** les descripteurs de cette sous-échelle ont été créés par de nouvelles combinaisons d'éléments extraits d'autres échelles.

<b>S'ADRESSER À UN AUDITOIRE</b>	
<b>B1</b>	Peut faire un exposé simple et direct, préparé, sur un sujet familier dans son domaine qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision.
	Peut gérer les questions qui suivent mais peut devoir faire répéter si le débit était rapide.
<b>A2</b>	Peut faire un bref exposé préparé sur un sujet relatif à sa vie quotidienne, donner brièvement des justifications et des explications pour ses opinions, ses projets et ses actes.
	Peut faire face à un nombre limité de questions simples et directes.
	Peut faire un bref exposé élémentaire, répété, sur un sujet familier.
	Peut répondre aux questions qui suivent si elles sont simples et directes et à condition de pouvoir faire répéter et se faire aider pour formuler une réponse.

**Note :** les descripteurs de cette sous-échelle ont été créés par de nouvelles combinaisons d'éléments extraits d'autres échelles.

**Stratégies de production**

<b>PLANIFICATION</b>	
<b>B1</b>	Peut préparer et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et demander des remarques en retour à leur sujet.
	Peut prévoir et préparer la façon de communiquer les points importants qu'il/elle veut transmettre en exploitant toutes les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression qu'il/elle trouve ou dont il/elle se souvient.
<b>A2</b>	Peut tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées et les préparer en se les répétant.

<b>COMPENSATION</b>	
<b>B1</b>	Peut définir les caractéristiques de quelque chose de concret dont le nom lui échappe.  Peut exprimer le sens d'un mot en en donnant un autre signifiant quelque chose de semblable (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
	Peut utiliser un mot simple signifiant quelque chose de semblable au concept recherché et solliciter une « correction ».  Peut franciser un mot de sa langue maternelle et demander s'il a été compris.
	<b>A2</b>
<b>A2</b>	Peut utiliser un mot inadéquat de son répertoire et faire des gestes pour clarifier ce qu'il veut dire.
	Peut identifier ce qu'il/elle veut en le désignant du doigt (par exemple : « Je voudrais cela, s'il vous plaît »).

<b>CONTRÔLE ET CORRECTION</b>	
<b>B1</b>	Peut corriger les confusions de temps ou d'expressions qui ont conduit à un malentendu à condition que l'interlocuteur indique qu'il y a un problème.
	Peut se faire confirmer la correction d'une forme utilisée.  Peut recommencer avec une tactique différente s'il y a une rupture de communication.
	<b>A2</b>
<b>A2</b>	Pas de descripteur disponible.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2005 : 49-54), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Ed. Didier.

## Anexo 6 - Recepção oral: escalas exemplificativas das actividades.

<b>COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL</b>	
<b>B1</b>	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant.
	Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.
<b>A2</b>	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent.
	Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).

<b>COMPRENDRE UNE INTERACTION ENTRE LOCUTEURS NATIFS</b>	
<b>B1</b>	Peut généralement suivre les points principaux d'une longue discussion se déroulant en sa présence, à condition que la langue soit standard et clairement articulée.
<b>A2</b>	Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement.

<b>COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR</b>	
<b>B1</b>	Peut suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe, simple et clairement structurée.
	Peut suivre le plan général d'exposés courts sur des sujets familiers à condition que la langue en soit standard et clairement articulée.
<b>A2</b>	Pas de descripteur disponible.

<b>COMPRENDRE DES ANNONCES ET INSTRUCTIONS ORALES</b>	
<b>B1</b>	Peut comprendre des informations techniques simples, tels que des modes d'emploi pour un équipement d'usage courant.
	Peut suivre des directives détaillées.

<b>A2</b>	<p>Peut saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message brefs, simples et clairs.</p> <p>Peut comprendre des indications simples relatives à la façon d'aller d'un point à un autre, à pied ou avec les transports en commun.</p>
-----------	---

<b>COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS</b>	
<b>B1</b>	<p>Peut comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés, dont le sujet est d'intérêt personnel et la langue standard clairement articulée.</p> <p>Peut comprendre les points principaux des bulletins d'information radiophoniques et de documents enregistrés simples, sur un sujet familier, si le débit est assez lent et la langue relativement articulée.</p>
<b>A2</b>	<p>Peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée.</p>

**Recepção Audiovisual : escala exemplificativas das actividades.**

<b>COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS</b>	
<b>B1</b>	<p>Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel, tels que brèves interviews, conférences et journal télévisé si le débit est relativement lent et la langue assez clairement articulée.</p> <p>Peut suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.</p> <p>Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée.</p>
<b>A2</b>	<p>Peut identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel.</p> <p>Peut suivre les rubriques du journal télévisé ou de documentaires télévisés présentés assez lentement et clairement en langue standard, même si tous les détails ne sont pas compris.</p>

**Estratégias de recepção**

<b>RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)</b>	
<b>B1</b>	Peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts.  Peut, à l'occasion, extrapoler du contexte le sens de mots inconnus et en déduire le sens de la phrase à condition que le sujet en question soit familier.
<b>A2</b>	Peut utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé courts sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2005 : 55-60), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Ed. Didier.



## Anexo 7- Interação oral: escalas exemplificativas das actividades.

<b>INTERACTION ORALE GÉNÉRALE</b>	
<b>B1</b>	Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc.
	Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple, la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers).
<b>A2</b>	Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif ; peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne.
	Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. Peut gérer des échanges de type social très courts mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

<b>COMPRENDRE UN LOCUTEUR NATIF</b>	
<b>B1</b>	Peut suivre un discours clairement articulé et qui lui est destiné dans une conversation courante, mais devra quelquefois faire répéter certains mots ou expressions.
<b>A2</b>	Peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif.  Peut généralement comprendre un discours qui lui est adressé dans une langue standard clairement articulée sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou reformuler de temps à autre.
	Peut comprendre ce qui lui est dit clairement, lentement et directement dans une conversation quotidienne simple à condition que l'interlocuteur prenne la peine de l'aider à comprendre.

<b>CONVERSATION</b>	
<b>B1</b>	<p>Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier.</p> <p>Peut suivre une conversation quotidienne si l'interlocuteur s'exprime clairement, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expression.</p> <p>Peut soutenir une conversation ou une discussion mais risque d'être quelquefois difficile à suivre lorsqu'il/elle essaie de formuler exactement ce qu'il/elle aimerait dire.</p> <p>Peut réagir à des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence et peut les exprimer.</p>
<b>A2</b>	<p>Peut établir un contact social : salutations et congé ; présentations ; remerciements.</p> <p>Peut généralement comprendre un discours standard clair, qui lui est adressé, sur un sujet familier, à condition de pouvoir faire répéter ou reformuler de temps à autre.</p> <p>Peut participer à de courtes conversations dans des contextes habituels sur des sujets généraux.</p> <p>Peut dire en termes simples comment il/elle va et remercier.</p> <hr/> <p>Peut gérer de très courts échanges sociaux mais peut rarement soutenir une conversation de son propre chef bien qu'on puisse l'aider à comprendre si l'interlocuteur en prend la peine.</p> <p>Peut utiliser des formules de politesse simples et courantes pour s'adresser à quelqu'un ou le saluer.</p> <p>Peut faire et accepter une offre, une invitation et des excuses.</p> <p>Peut dire ce qu'il/elle aime ou non.</p>

<b>DISCUSSION INFORMELLE (entre amis)</b>	
<b>B1</b>	<p>Peut suivre l'essentiel de ce qui se dit autour de lui sur des thèmes généraux, à condition que les interlocuteurs évitent l'usage d'expressions trop idiomatiques et articulent clairement.</p> <p>Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film ou de la musique. Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème.</p> <p>Peut commenter brièvement le point de vue d'autrui.</p> <p>Peut comparer et opposer des alternatives en discutant de ce qu'il faut faire, où il faut aller, qui désigner, qui ou quoi choisir, etc.</p>

	<p>Peut, en règle générale, suivre les points principaux d'une discussion d'une certaine longueur se déroulant en sa présence à condition qu'elle ait lieu en langue standard clairement articulée.</p> <p>Peut émettre ou solliciter un point de vue personnel ou une opinion sur des points d'intérêt général.</p> <p>Peut faire comprendre ses opinions et réactions pour trouver une solution à un problème ou à des questions pratiques relatives à où aller ? que faire ? comment organiser (une sortie, par exemple) ?</p> <p>Peut exprimer poliment ses convictions, ses opinions, son accord et son désaccord.</p>
<b>A2</b>	<p>Peut généralement reconnaître le sujet d'une discussion extérieure si elle se déroule lentement et clairement.</p> <p>Peut discuter du programme de la soirée ou du week-end.</p> <p>Peut faire des suggestions et réagir à des propositions.</p> <p>Peut exprimer son accord ou son désaccord à autrui.</p>
	<p>Peut discuter simplement de questions quotidiennes si l'on s'adresse directement à lui/elle, clairement et simplement.</p> <p>Peut discuter de l'organisation d'une rencontre et de ses préparatifs.</p>

### DISCUSSIONS ET RÉUNIONS FORMELLES

<b>B1</b>	<p>Peut suivre l'essentiel de ce qui se dit relatif à son domaine, à condition que les interlocuteurs évitent l'usage d'expressions trop idiomatiques et articulent clairement.</p> <p>Peut exprimer clairement un point de vue mais a du mal à engager un débat.</p> <p>Peut prendre part à une discussion formelle courante sur un sujet familier conduite dans une langue standard clairement articulée et qui suppose l'échange d'informations factuelles, en recevant des instructions ou la discussion de solutions à des problèmes pratiques.</p>
<b>A2</b>	<p>Peut en général suivre les changements de sujets dans une discussion formelle relative à son domaine si elle est conduite clairement et lentement.</p> <p>Peut échanger des informations pertinentes et donner son opinion sur des problèmes pratiques si on le/la sollicite directement à condition d'être aidé(e) pour formuler et de pouvoir faire répéter les points importants le cas échéant.</p>
	<p>Peut dire ce qu'il/elle pense des choses si on s'adresse directement à lui/elle dans une réunion formelle, à condition de pouvoir faire répéter le cas échéant.</p>

<b>COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE</b> <b>(Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)</b>	
<b>B1</b>	<p>Peut suivre ce qui se dit mais devoir occasionnellement faire répéter ou clarifier si le discours des autres est rapide et long.</p> <p>Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème, discuter de la suite à donner, comparer et opposer les solutions.</p> <p>Peut commenter brièvement le point de vue d'autrui.</p>
	<p>Peut, en règle générale, suivre ce qui se dit et, le cas échéant, peut rapporter en partie ce qu'un interlocuteur a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.</p> <p>Peut faire comprendre ses opinions et réactions par rapport aux solutions possibles ou à la suite à donner, en donnant brièvement des raisons et des explications.</p> <p>Peut inviter les autres à donner leur point de vue sur la façon de faire.</p>
<b>A2</b>	<p>Peut comprendre suffisamment pour gérer un échange courant et simple sans effort excessif, en demandant en termes très simples de répéter en cas d'incompréhension.</p> <p>Peut discuter de ce que l'on fera ensuite, répondre à des suggestions et en faire, demander des directives et en donner.</p>
	<p>Peut indiquer qu'il/elle suit et peut être aidé(e) à comprendre l'essentiel si le locuteur en prend la peine.</p> <p>Peut communiquer au cours de simples tâches courantes en utilisant des expressions simples pour avoir des objets et en donner, pour obtenir une information simple et discuter de la suite à donner.</p>

<b>OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES</b>	
<b>B1</b>	<p>Peut faire face à la majorité des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage ou en préparant un voyage ou un hébergement ou en traitant avec des autorités à l'étranger.</p> <p>Peut faire face à une situation quelque peu inhabituelle dans un magasin, un bureau de poste ou une banque, par exemple en demandant à retourner un achat défectueux.</p> <p>Peut formuler une plainte.</p> <p>Peut se débrouiller dans la plupart des situations susceptibles de se produire en réservant un voyage auprès d'une agence ou lors d'un voyage, par exemple en demandant à un passager où descendre pour une destination non familière.</p>

<b>A2</b>	<p>Peut se débrouiller dans les situations courantes de la vie quotidienne telles que déplacements, logement, repas et achats.</p> <p>Peut obtenir tous les renseignements nécessaires d'un office de tourisme à condition qu'ils soient de nature simple et non spécialisée.</p>
	<p>Peut obtenir et fournir biens et services d'usage quotidien.</p> <p>Peut obtenir des renseignements simples sur un voyage, utiliser les transports publics (bus, trains et taxis), demander et expliquer un chemin à suivre, ainsi qu'acheter des billets.</p> <p>Peut poser des questions et effectuer des transactions simples dans un magasin, un bureau de poste, une banque.</p> <p>Peut demander et fournir des renseignements à propos d'une quantité, un nombre, un prix, etc.</p> <p>Peut faire un achat simple en indiquant ce qu'il/elle veut et en demandant le prix.</p> <p>Peut commander un repas.</p>

### ÉCHANGE D'INFORMATION

<b>B1</b>	<p>Peut échanger avec une certaine assurance un grand nombre d'informations factuelles sur des sujets courants ou non, familiers à son domaine.</p> <p>Peut expliquer comment faire quelque chose en donnant des instructions détaillées.</p> <p>Peut résumer – en donnant son opinion – un bref récit, un article, un exposé, une discussion, une interview ou un documentaire et répondre à d'éventuelles questions complémentaires de détail.</p>
	<p>Peut trouver et transmettre une information simple et directe.</p> <p>Peut demander et suivre des directives détaillées.</p> <p>Peut obtenir plus de renseignements.</p>
<b>A2</b>	<p>Peut comprendre suffisamment pour communiquer sur des sujets familiers et simples sans effort excessif.</p> <p>Peut se débrouiller avec les demandes directes de la vie quotidienne : trouver une information factuelle et la transmettre.</p> <p>Peut répondre à des questions et en poser sur les habitudes et les activités journalières.</p> <p>Peut répondre à des questions sur les loisirs et les activités passées et en poser.</p> <p>Peut donner et suivre des directives et des instructions simples comme, par exemple,</p>

	comment aller quelque part.
	Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et routinière ne demandant qu'un échange d'information simple et direct.
	Peut échanger une information limitée sur des sujets familiers et des opérations courantes.
	Peut poser des questions et y répondre sur le travail et le temps libre.
	Peut demander et expliquer son chemin à l'aide d'une carte ou d'un plan.
	Peut demander et fournir des renseignements personnels.

<b>INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ (l'entretien)</b>	
<b>B1</b>	Peut fournir des renseignements concrets exigés dans un entretien ou une consultation (par exemple, décrire des symptômes à un médecin) mais le fait avec une précision limitée.
	Peut conduire un entretien préparé, vérifier et confirmer les informations, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de demander de répéter si la réponse de l'interlocuteur est trop rapide ou trop développée.
	Peut prendre certaines initiatives dans une consultation ou un entretien (par exemple introduire un sujet nouveau) mais reste très dépendant de l'interviewer dans l'interaction.
	Peut utiliser un questionnaire préparé pour conduire un entretien structuré, avec quelques questions spontanées complémentaires.
<b>A2</b>	Peut se faire comprendre dans un entretien et communiquer des idées et de l'information sur des sujets familiers à condition de pouvoir faire clarifier à l'occasion et d'être aidé pour exprimer ce qu'il/elle veut.
	Peut répondre à des questions simples et réagir à des déclarations simples dans un entretien.

### **Estratégias de interacção**

<b>TOURS DE PAROLE</b>	
<b>B1</b>	Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate pour prendre la parole.

A expressão oral em FLE

	Peut commencer, poursuivre et terminer une simple conversation en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel.
<b>A2</b>	Peut utiliser des procédés simples pour commencer, poursuivre et terminer une brève conversation.  Peut commencer, soutenir et terminer une conversation simple et limitée en tête-à-tête.
	Peut attirer l'attention.

**COOPÉRER**

<b>B1</b>	Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion.  Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet.  Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion.
<b>A2</b>	Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit.

**FAIRE CLARIFIER**

<b>B1</b>	Peut demander à quelqu'un de clarifier ou de développer ce qui vient d'être dit.
<b>A2</b>	Peut demander, en termes très simples, de répéter en cas d'incompréhension.  Peut demander la clarification des mots-clés non compris en utilisant des expressions toutes faites.  Peut indiquer qu'il/elle ne suit pas ce qui se dit.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2005 : 55-60), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Ed. Didier.

## **Anexo 8 – Ouvir/ver – Processos de operacionalização – F. Geral – 11ºAno**

### **Fase de preparação: Utilizar estratégias de recepção visual e/ou auditiva**

- Aplicar técnicas de concentração e observação
- Identificar o tipo de documento e o contexto do discurso
- Identificar o assunto, integrando-o no seu universo de experiências, os locutores, as suas relações e intenções
- Seleccionar informação explícita: palavras e frases
- Deduzir informação implícita
- Identificar atitudes e intenções dos locutores através de meios não verbais (quinésica\* e proxémica\*)
- Identificar indícios culturais (espaço, tempo, referências) no contexto discursivo
- Formular hipóteses recorrendo a inferência da informação e dedução lexical
- Distinguir facto de opinião

### **Fase de execução: Identificar processos de produção de sentidos**

- Organizar informação relevante: explícita e implícita
- Analisar intenções explícitas dos locutores através do seu discurso
- Analisar intenções implícitas dos locutores através do seu discurso
- Identificar registos de língua
- Estabelecer relações entre os elementos verbais e não verbais
- Utilizar conhecimentos prévios e experiência pessoal para completar informação
- Formular hipóteses sobre o(s) destinatário(s) do(s) documento(s)
- Identificar a sequência discursiva predominante
- Construir sentidos a partir da estrutura discursiva e textual
- Detectar variações culturais no comportamento comunicativo
- Analisar o funcionamento dessas variações culturais

### **Fase de avaliação: Avaliar o seu desempenho enquanto ouvinte/observador**

- Identificar dificuldades na recepção
- Comparar expectativas iniciais com o conteúdo e a forma da mensagem
- Produzir interpretações pessoais das mensagens e seus contextos
- Identificar estratégias pessoais de recepção
- Avaliar os seus progressos como ouvinte/observador.

*Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica, (2001: 6) adaptado*



## **Anexo 9 – Interagir – Processos de operacionalização dos discursos interaccionais orais – F. Geral – 11ºAno**

### **Fase de preparação: Utilizar estratégias de observação do discurso interaccional oral**

- Identificar fases da interacção oral: formas de abertura/fecho: cumprimentos + corpo da interacção: intenções de comunicação dominantes.
- Identificar traços dominantes do discurso oral:
  - hesitações, pausas, bordões, repetições, simplificações sintácticas, registos de língua
  - reformulações, auto-correcções.
- Identificar o valor da entoação, pausas e ritmo na transmissão da mensagem oral
- Identificar estratégias de compensação no discurso oral:
  - gestos, mímica
  - simplificações, generalizações.

### **Fase de execução: Utilizar processos de estruturação em discursos interaccionais orais**

- Ordenar/completar/reformular realizações do discurso oral formal e informal
- Participar em diálogos e dramatizações
- Participar em simulações e debates
- Usar estratégias de compensação e facilitação para superar problemas de expressão oral

### **Fase de avaliação: Avaliar o seu desempenho enquanto agente de interacção oral**

- Identificar estratégias pessoais de comunicação na interacção oral formal e informal
- Avaliar os seus progressos como agente da interacção oral

*Programa de Francês, níveis de continuação e de iniciação, 10º, 11º e 12º ano, Formação Geral e Formação Específica, (2001: 8) adaptado*

**Anexo 10 – Grelhas (categorias e descritores, classificação)**

PROJECTO PROVAS EXPERIMENTAIS DE EXPRESSÃO ORAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - Ensino Secundário - 2005-2006  
Francês, 12º ano (Nível de Continuação)

**Categorias para a Avaliação da Produção Oral: Classificação**

Categorias Pontos de Identificação do Aluno	Ámbito 25%												Correcção 15%						Fluência 10%						Interação 25%						Desenvolvimento Temático e Coerência 25%						Total 100%	Moda 200 Pontos Nível	
	10						20						30						40						50														
	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-			
	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-			
	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-			
	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-			
	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-			
	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-			
	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-			
	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-			
	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-			
	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-			
	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-			
	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-			
	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-			
	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-			
	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-	A1	A2	B1	B2	+	-			

# A expressão oral em FLE

PROJECTO PROVAS ORAIS DE LINGUA ESTRANGEIRA – 2005/2006 - Francês (Continuação) – Ensino Secundário

Categorias e Descritores para a Avaliação da Produção Oral					
N	Âmbito 25%	Correcção 15%	Fluência 10%	Interacção 25%	Desenvolvimento Temático e Coerência 25%
B2	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de usar um leque bastante largo de recursos linguísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer;</li> <li>É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunlocuções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de se exprimir com correcção lexical geralmente elevada, apesar de ter existido alguma confusão e escolha incorrecta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação;</li> <li>É capaz de se exprimir com controlo gramatical relativamente elevado, não cometendo erros que possam causar incompreensões;</li> <li>É capaz de usar uma pronúncia e uma entoação claras e naturais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de produzir discursos longos em velocidade regular embora possa hesitar quando procura expressões e formas; faz poucas pausas longas evidentes, as pausas são breves e o ritmo do seu discurso é afectado com a mensagem que quer transmitir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de iniciar, manter e terminar um discurso, utilizando meios adequados e formas sempre elegantes;</li> <li>É capaz de usar expressões feitas para ganhar tempo e manter a vez enquanto (re)formula aquilo que quer dizer;</li> <li>É capaz de manter e de contribuir para uma discussão em grupo, mesmo quando o discurso é rapidamente interrompido;</li> <li>É capaz de facilitar o desenvolvimento da discussão, fazendo observações e dando seguimento às declarações e inferências feitas por outros interlocutores;</li> <li>É capaz de fazer perguntas para verificar que compreendeu e de esclarecer os aspectos ambíguos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de desenvolver com clareza uma descrição ou uma narrativa;</li> <li>É capaz de desenvolver argumentos pessoais com pormenores relevantes e exemplos;</li> <li>É capaz de utilizar, de forma eficaz, uma variedade de mecanismos de coesão para ligar enunciados num discurso claro e coerente, embora numa intervenção longa possa haver alguns 'saltos'.</li> </ul>
B1+					
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de usar meios linguísticos suficientes para sobreviver, exprimindo-se com algumas hesitações e circunlocuções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o quotidiano, mas, as limitações e as vezes, dificuldades provocam repetições e, às vezes, dificuldades com a formulação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de usar com correcção vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou lida com assuntos/situações que não lhe são familiares;</li> <li>É capaz de usar, com relativa correcção, um repertório de "rolimas" e fórmulas frequentes associadas a situações previsíveis;</li> <li>É capaz de usar uma pronúncia claramente inteligível, podendo, no entanto, ocorrer erros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de prosseguir o seu discurso, embora faça pausas evidentes para o planeamento gramatical e lexical e para remediações, especialmente em longas intervenções de produção livre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de se exprimir e de reagir a um vasto leque de funções linguísticas, utilizando as expressões mais comuns num registo neutro. Demonstra estar consciente das regras de delicadeza mais importantes e actua com correcção;</li> <li>É capaz de iniciar, manter e concluir conversas simples acerca de assuntos que lhe são familiares, ou do seu interesse pessoal;</li> <li>É capaz de repetir parcialmente o que alguém disse para confirmar compreensão e de pedir a alguém para esclarecer ou reformular, aquilo que foi dito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de forma razoavelmente fluente, de relacionar os elementos de uma descrição ou de uma narrativa, simples numa sequência linear de informações;</li> <li>É capaz de listar/ordenar informações;</li> <li>É capaz de ligar uma série de elementos curtos, distintos e simples a construir uma sequência linear de informações.</li> </ul>
A2					
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de usar um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspectos, situações e necessidades concretas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de usar, com um controlo muito limitado, algumas estruturas gramaticais e padrões frásicos simples num repertório memorizado;</li> <li>É capaz de usar uma pronúncia, de um repertório muito limitado de palavras e expressões, que pode ser entendida com algum esforço.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de produzir enunciados muito curtos, isolados e estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e para a resolução de problemas de comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de estabelecer contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações e despedidas, apresentações, dizer <i>por favor</i>, <i>obrigado(a)</i> e <i>desculpa(a)</i>, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>É capaz de fornecer informações básicas contidas em imagens e textos de tipologia diversa</li> <li>É capaz de ligar palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como <i>e</i> ou <i>então</i>.</li> </ul>

**Anexo 11 – Interação: Descritores GAVE e QECR**

	Quadro 3 - QECR	Grelha do GAVE
B2	. É capaz de iniciar um discurso, tomar a sua vez quando apropriado e acabar uma conversa quando precisa, embora possa nem sempre o fazer de modo elegante. Pode contribuir para uma discussão a nível familiar confirmando compreensão, convidando outros a participar, etc.	. É capaz de iniciar, manter e terminar um discurso, utilizando meios adequados e formas eficazes de tomar a palavra, ainda que nem sempre elegantes. . É capaz de usar expressões feitas para ganhar tempo e manter a vez enquanto (re)formula aquilo que quer dizer. . É capaz de manter e de contribuir para uma discussão em grupo, mesmo quando o discurso é rápido e coloquial, exprimindo-se adequadamente nas várias situações. . É capaz de facilitar o desenvolvimento da discussão, fazendo observações e dando seguimento às declarações e inferências feitas por outros interlocutores. . É capaz de fazer perguntas para verificar que compreendeu e de esclarecer os aspectos ambíguos.
B1	- É capaz de iniciar, manter e acabar conversas simples frente a frente sobre tópicos de interesse familiar ou pessoal. É capaz de recuperar aquilo que alguém disse, de modo a confirmar o entendimento mútuo.	- É capaz de se exprimir e de reagir a um vasto leque de funções linguísticas, utilizando as expressões mais comuns num registo neutro. Demonstra estar consciente das regras de delicadeza mais importantes e actua com correcção. - É capaz de iniciar, manter e concluir conversas simples acerca de assuntos que lhe são familiares ou doseu interesse pessoal. - É capaz de repetir parcialmente o que alguém disse para confirmar compreensão e de pedir a alguém para esclarecer ou reformular aquilo que foi dito.
A2	É capaz de responder a perguntas e de reagir a declarações simples. É capaz de dar indicação de estar a seguir, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter o decurso da conversa de acordo com o que pretende.	Não existe descritor disponível.
A1	É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspectos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correcções.	É capaz de estabelecer contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples : saudações e despedidas, apresentações, dizer por favor, obrigado(a) e desculpe(a), etc.

**Anexo 12 – Questionários enviados pelo GAVE – 2005/2006**

PROJECTO PROVAS EXPERIMENTAIS DE EXPRESSÃO ORAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA  
 Ensino Secundário - 2005-2006  
 Francês, 12º ano - Nível de Continuação

Questionário: **EXAMINADOR-INTERLOCUTOR**

1. ATRIBUA UM GRAU DE CLAREZA AOS PASSOS A SEGUIR NA APLICAÇÃO DA PROVA NOS SEUS DIFERENTES MOMENTOS.

	1 (muito claro)	2	3	4	5 (pouco claro)
1º Momento					
2º Momento					
3º Momento					

2. ATRIBUA UM GRAU DE DIFICULDADE À APLICAÇÃO DA PROVA NOS SEUS DIFERENTES MOMENTOS.

	1 (+ fácil)	2	3	4	5 (+ difícil)
1º Momento					
2º Momento					
3º Momento					

3. PARA CADA MOMENTO, DESCREVA BREVEMENTE AS DIFICULDADES/ OBSTÁCULOS COM QUE SE DEPAROU.

1º Momento:

---



---

2º Momento:

---



---

3º Momento:

---



---

4. ESTA PROVA FOI AO ENCONTRO DO QUE ESPERA DE UMA PROVA ORAL?

Sim  , porque \_\_\_\_\_

---



---

Não  , porque \_\_\_\_\_

---



---

5. CONSIDERANDO GLOBALMENTE A APLICAÇÃO DESTA PROVA, O QUE É QUE LHE AGRADOU?

---



---

6. CONSIDERANDO GLOBALMENTE A APLICAÇÃO DESTA PROVA, O QUE É QUE LHE DESAGRADOU?

---



---

7. OBSERVAÇÕES:

---



---



---



---

Muito obrigado pela colaboração!

# A expressão oral em FLE

PROJECTO *PROVAS EXPERIMENTAIS DE EXPRESSÃO ORAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA*  
Ensino Secundário - 2005-2006  
Francês, 12º ano - Nível de Continuação

Questionário: **EXAMINADOR-CLASSIFICADOR**

1. ATRIBUA UM GRAU DE CLAREZA AOS DESCRITORES PARA AS DIFERENTES CATEGORIAS.

1 (muito claros)	2	3	4	5 (pouco claros)

2. DESCREVA BREVEMENTE AS DIFICULDADES / OBSTÁCULOS COM QUE SE DEPAROU DURANTE A OBSERVAÇÃO / CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS.

---

---

---

3. DO PONTO DE VISTA DO CLASSIFICADOR, CONSIDERA AS GRELHAS COM OS DESCRITORES FÁCEIS DE UTILIZAR?

Sim , porque \_\_\_\_\_

Não , porque \_\_\_\_\_

4. DO PONTO DE VISTA DO CLASSIFICADOR, CONSIDERA AS GRELHAS PARA REGISTO DAS CLASSIFICAÇÕES FÁCEIS DE UTILIZAR?

Sim , porque \_\_\_\_\_

Não , porque \_\_\_\_\_

5. A PROVA E O SEU TEMPO DE DURAÇÃO PERMITIRAM-LHE OBSERVAR TODAS AS CATEGORIAS?

Sim , porque \_\_\_\_\_

Não , porque \_\_\_\_\_

6. CONSIDERANDO GLOBALMENTE A SUA TAREFA DE EXAMINADOR-CLASSIFICADOR, O QUE É QUE LHE AGRADOU?

---

---

---

7. CONSIDERANDO GLOBALMENTE A SUA TAREFA DE EXAMINADOR-CLASSIFICADOR, O QUE É QUE LHE DESAGRADOU?

---

---

---

8. **OBSERVAÇÕES:**

---

---

---

---

Muito obrigado pela colaboração!

PROJECTO *PROVAS EXPERIMENTAIS DE EXPRESSÃO ORAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA*  
Ensino Secundário - 2005-2006  
Francês, 12º ano - Nível de Continuação

Questionário: JÚRI

1. ENQUANTO JÚRI, DESCREVAM BREVEMENTE COMO CHEGARAM À CLASSIFICAÇÃO FINAL DO ALUNO: QUAL FOI O PROCESSO? COMO RESOLVERAM POSSÍVEIS IMPASSES? EM QUE CATEGORIAS SE VERIFICARAM MAIS DIVERGÊNCIAS NO QUE SE REFERE À CLASSIFICAÇÃO ATRIBUÍDA PELOS DIFERENTES EXAMINADORES?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Muito obrigado pela colaboração!

# A expressão oral em FLE

PROJECTO *PROVAS EXPERIMENTAIS DE EXPRESSÃO ORAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA*  
Ensino Secundário - 2005-2006  
Francês, 12º ano - Nível de Continuação

## Questionário: ALUNO

1. ATRIBUI UM GRAU DE DIFICULDADE AOS DIFERENTES MOMENTOS DA PROVA ORAL QUE REALIZASTE.

	1 (+fácil)	2	3	4	5 (+difícil)
1º - Conversa inicial, resposta às perguntas do examinador.					
2º - Pequeno monólogo com algum tempo para preparar o que queria dizer.					
3º - Diálogo / Discussão com o meu colega e o examinador.					

2. ATRIBUI UM GRAU DE PREFERÊNCIA AOS DIFERENTES MOMENTOS DA PROVA ORAL QUE REALIZASTE.

	1 (gostei)	2	3	4	5 (não gostei)
1º - Conversa inicial, resposta às perguntas do examinador.					
2º - Pequeno monólogo com algum tempo para preparar o que queria dizer.					
3º - Diálogo / Discussão com o meu colega e o examinador.					

3. SENTISTE QUE O TEMPO QUE TIVESTE PARA TE PREPARARES PARA A SEGUNDA ACTIVIDADE FOI:

Suficiente  Insuficiente

4. SENTISTE QUE O TEMPO QUE TIVESTE PARA RESPONDERES/REALIZARES AS ACTIVIDADES FOI:

Suficiente  Insuficiente

5. ESTA PROVA FOI AO ENCONTRO DO QUE PENSAVAS SER UMA PROVA ORAL?

Sim , porque \_\_\_\_\_

Não , porque \_\_\_\_\_

6. CONSIDERANDO GLOBALMENTE A PROVA, E PARA ALÉM DO QUE É REFERIDO NO QUADRO 2 ACIMA, O QUE É QUE TE AGRADOU?

7. CONSIDERANDO GLOBALMENTE A PROVA, E PARA ALÉM DO QUE É REFERIDO NO QUADRO 2 ACIMA, O QUE É QUE TE DESAGRADOU?

8. OBSERVAÇÕES:

Muito obrigado pela colaboração!



**Anexo 13 – Grelha de descritores de 11º e 12º: exemplos de diferenças em 2 categorias.**

Categorias	11ºano	12ºano
Desenvolvimento temático e coerência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolve um tema com consistência, apresentando informações, argumentos e exemplos relevantes.</li> <li>• Utiliza eficazmente mecanismos de coesão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolve um tema com consistência, apresentando informações ou argumentos <b><u>com segurança</u></b> e exemplos relevantes.</li> <li>• Utiliza eficazmente mecanismos de coesão <b><u>variados</u></b></li> </ul>
Interacção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicia, mantém e conclui um discurso eficazmente <b><u>mas ainda com algum esforço.</u></b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicia, mantém e conclui eficazmente un discurso.</li> </ul>

## Anexo 14 – Os números do DELF e do DALF.

### ▪ 164 pays impliqués

- + 90 centres de passation en France
- + 1200 centres dans le monde
- 10 000 enseignants habilités

A1	A2	B1	B2	C1	C2	<i>total inscrits</i>
147116	184370	162511	87154	28048	5410	<b>614609</b>

### MONDE :

- + 560 sessions par an
- 600 000 diplômés depuis 2005
- Et en 2009:

<i>Pays</i>	<i>Session</i>	<i>Nombre de candidats</i>	<i>Nombre d'inscriptions</i>	<i>Nombre de diplômés</i>
-------------	----------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

<i>Total toutes années au 23/09/2009</i>	754861	1016008	866867
--	--------	---------	--------

### Portugal

- 3 sessions par an
- 3592 diplômés depuis 2005
- 3918 inscrits depuis 2005

***Total inscrits au 21/09/2009***  
***(toutes années depuis octobre 2005)***

A11	A1	A2	B1	B2	C1	C2	<i>total inscrits</i>
	1112	1533	663	413	129	68	<b>3918</b>

Un taux moyen de réussite de 84 % des inscrits et de 89 % des présents.

**Anexo 15 – Caracterização dos níveis de competência: DELF scolaire**

<b>UTILISATEUR INDEPENDANT</b>	B2 : Avancé	Capacité à argumenter, à converser sans effort, à prendre conscience de ses erreurs.
	B1 : niveau seuil	Capacité à soutenir une discussion, à pouvoir exprimer des opinions, à se débrouiller ...
<b>UTILISATEUR ELEMENTAIRE</b>	A2 : intermédiaire ou de survie	Importance des fonctions du langage : saluer, demander des informations... Echanges simples et rapports sociaux
	A1 : introductif, découverte	Capacité à interagir de façon simple, quand le domaine est familier.

**Anexo 16 – Prova de Compreensão do Oral nos diplomas DELF Scolaire: A1, A2, B1 e B2.**

	Type et nombre de documents	Durée documents	Nombre Écoutes	Durée de l'épreuve
A1	Questionnaires de compréhension portant sur <u>trois ou quatre très courts</u> documents enregistrés ayant trait à des situations de la vie quotidienne	3 minutes	2	20 minutes
A2	Questionnaires de compréhension portant sur <u>trois ou quatre courts</u> documents enregistrés ayant trait à des situations de la vie quotidienne	5 minutes	2	25 minutes
B1	Questionnaires de compréhension portant sur <u>trois</u> documents enregistrés.	6 minutes	2	25 minutes
B2	Questionnaires de compréhension portant sur <u>deux</u> documents enregistrés : <ul style="list-style-type: none"> <li>- interview, bulletin d'information, etc ;</li> <li>- exposé, conférence, discours, documentaire, émission de radio ou télévisée.</li> </ul>	8 minutes	2 et 1	30 minutes

<b>Consignes – Exercice 1</b>	
A1	Répondez aux questions en cochant (X) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée. Vous allez entendre 2 fois un document. Vous aurez 30 secondes de pause entre les deux écoutes, puis 30 secondes pour vérifier vos réponses. Lisez d'abord les questions.
A2	Vous allez entendre 3 enregistrements, correspondant à trois documents différents. Pour chaque document, vous aurez : <ul style="list-style-type: none"> <li>- 30 secondes pour lire les questions ;</li> <li>- une première écoute, puis 30 secondes de pause pour commencer à répondre aux questions ;</li> <li>- une deuxième écoute, puis 30 secondes de pause pour compléter vos réponses.</li> </ul>

A expressão oral em FLE

	Répondez aux questions en cochant (X) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.
B1	<p>Vous allez entendre 3 documents sonores, correspondants à des situations différentes. Pour le premier et le deuxième document, vous aurez :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- 30 secondes pour lire les questions ;</li><li>- une première écoute, puis 1 minute de pause pour compléter vos réponses.</li></ul> <p>Répondez aux questions, en cochant (X) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.</p>
B2	<p>Vous allez entendre <u>une seule fois</u> un enregistrement sonore de 1 min 40 environ. Vous aurez tout d'abord 1 minute pour lire les questions.</p> <p>Après l'enregistrement vous aurez 3 minutes pour répondre aux questions.</p>

**Anexo 17 – Prova de Produção Oral nos diplomas DELF Scolaire: A1, A2, B1 e B2.**

	<b>Parties / étapes</b>			<b>Durée</b>	<b>Préparation</b>
<b>A1</b>	1. Entretien dirigé. (1 minute)	2. Échange d'informations (2 minutes)	3. Dialogue simulé (2 minutes)	5/7 minutes	10 minutes pour les parties 2 et 3.
<b>A2</b>	1. Entretien dirigé. (1 minute 30 )	2. Monologue suivi. ( 2 minutes )	3. Exercice en interaction. ( 3 à 4 minutes )	6/8 minutes	10 minutes pour les parties 2 et 3. (Après présentation des sujets des parties 2 et 3 par l'examinateur)
<b>B1</b>	1. Entretien dirigé. (2 à 3 minutes)	2. Exercice en interaction. (3 à 4 minutes)	3. Expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur. (3 minutes)	10/15 minutes	10 minutes pour la troisième partie. (Cette préparation a lieu avant le déroulement de l'épreuve).
<b>B2</b>	1. Présentation d'un point de vue à partir d'un court document déclencheur. (20 minutes)			20 minutes	30 minutes

**Anexo 18 – Prova de Produção Oral nos diplomas DELF Scolaire: A2 e B1.**

**Quadro 1**

**A2 et B1 - Doc. Réservé aux examinateurs**

<b>Consignes</b>	
A2	Déroulement de l'épreuve : Vous indiquez très clairement au candidat les trois parties de l'épreuve. Les 10 minutes de préparation dont dispose le candidat avant l'épreuve sont destinées à lui permettre de se préparer aux parties 2 et 3. Pour les deux premières parties, l'examineur jugera, en fonction de l'âge du candidat et des usages dans le pays.
B1	Cette épreuve de production orale comporte 3 parties qui s'enchaînent. La durée totale est de 10 et 15 minutes. Avant le début de l'épreuve, le candidat dispose de 10 minutes de préparation pour la 3 <sup>ème</sup> partie.

**Quadro 2**

**A2 et B1 – Document du candidat.**

	A2	B1
Entretien dirigé	Vous vous présentez en parlant de votre famille, votre profession, vos goûts... L'examineur vous pose des questions complémentaires sur le même sujet.	Vous parlez de vous, de vos activités, de vos centres d'intérêt. Vous parlez de votre passé et de vos projets. L'épreuve se déroule sur la mode d'un entretien avec l'examineur qui amorcera le dialogue par une question ( exemples : Bonjour...Pouvez-vous vous présenter, me parler de vous de votre famille...)
Monologue suivi	Vous répondez aux questions de l'examineur. Ces questions portent sur vous, vos habitudes, vos goûts...	
Exercice	Vous devez simuler un dialogue avec	Vous tirez au sort l'un des deux sujets que

## A expressão oral em FLE

en interaction	l'examineur. Ces questions portent sur vous, vos habitudes, vos goûts...	vous présente l'examineur. Vous jouez le rôle qui vous est indiqué.
Expression d'un point de vue		Vous tirez au sort l'un des deux documents que vous présente l'examineur. Vous dégagez le thème soulevé par le document et vous présentez votre opinion sous la forme d'un exposé personnel de 3 minutes environ. L'examineur pourra vous poser quelques questions.

<http://www.ciep.fr/delf-scolaire/sujets-delf-junior-et-scolaire.php> consultado a 18 de Dezembro de 2009.



**Anexo 19 – Grelha de Avaliação da produção oral nos diplomas DELF Scolaire: A2 e B1.**

DOCUMENT RÉSERVÉ AUX EXAMINATEURS

**Grille d'évaluation de la production orale A2**

**1 ENTRETIEN DIRIGÉ (1 minute 30 environ)**

Peut établir un contact social, se présenter et décrire son environnement familial.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Peut répondre et réagir à des questions simples. Peut gérer une interaction simple.	0	0.5	1				

**2 MONOLOGUE SUIVI (2 minutes environ)**

Peut présenter de manière simple un événement, une activité, un projet, un lieu etc. liés à un contexte familial.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Peut relier entre elles les informations apportées de manière simple et claire.	0	0.5	1	1.5	2		

**3 EXERCICE EN INTERACTION (3 ou 4 minutes environ)**

Peut demander et donner des informations dans des transactions simples de la vie quotidienne. Peut faire, accepter ou refuser des propositions.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement, en utilisant les expressions courantes et en suivant les usages de base.	0	0.5	1	1.5	2				

**POUR L'ENSEMBLE DES 3 PARTIES DE L'ÉPREUVE**

<b>Lexique (étendue et maîtrise)</b> Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat pour gérer des situations courantes de la vie quotidienne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
<b>Morphosyntaxe</b> Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence systématique d'erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
<b>Maîtrise du système phonologique</b> Peut s'exprimer de façon suffisamment claire. L'interlocuteur devra parfois faire répéter.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		

NOM DE L'EXAMINATEUR : .....

NOM DU CANDIDAT : .....

CODE CANDIDAT :       -

**NOTE : /25**

TP9206318A



Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELF A2.

## Grille d'évaluation de la production orale B1

### 1 ENTRETIEN DIRIGÉ (2 à 3 minutes)

Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations, raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.	0	0.5	1	1.5	2
Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance.	0	0.5	1		

### 2 EXERCICE EN INTERACTION (3 à 4 minutes)

Peut faire face sans préparation à des situations même un peu inhabituelles de la vie courante (respect de la situation et des codes sociolinguistiques).	0	0.5	1		
Peut adapter les actes de parole à la situation.	0	0.5	1	1.5	2
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.)	0	0.5	1	1.5	2

### 3 EXPRESSION D'UN POINT DE VUE (5 à 7 minutes)

Peut présenter d'une manière simple et directe le sujet à développer.	0	0.5	1			
Peut présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle.	0	0.5	1	1.5	2	2.5
Peut relier une série d'éléments en un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps.	0	0.5	1	1.5		

### POUR L'ENSEMBLE DES 3 PARTIES DE L'ÉPREUVE

<b>Lexique (étendue et maîtrise)</b> Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases ; des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4		
<b>Morphosyntaxe</b> Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
<b>Maîtrise du système phonologique</b> Peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles. La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3				

NOM DE L'EXAMINATEUR : .....

NOM DU CANDIDAT : .....

CODE CANDIDAT :       -

NOTE : /25



DELF B1

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELF B1.

Page 1 sur 1

## Anexo 20 – DELF B1 – Exercício 3 – Apresentação de um ponto de vista

### Document n° 1

**Consigne :** *Vous dégagerez le thème soulevé par le document ci-dessous. Vous présenterez ensuite votre opinion sous la forme d'un petit exposé de 3 minutes environ. L'examineur pourra vous poser quelques questions.*

#### L'École en famille

Selon la loi française, l'instruction est obligatoire, mais pas l'école. S'ils le veulent, les parents peuvent donc assurer eux-mêmes l'éducation de leurs enfants. C'est le cas chez Kevin, 12 ans, Wesley, 10 ans, et leur maman Eliane.

**- Pourquoi avez-vous choisi de faire l'école à vos enfants ?**

**Eliane :** J'estime que l'école ne cultive pas l'intelligence des enfants. Elle ne leur donne pas l'amour d'apprendre. Ils perdent leur temps à attendre que les autres aient fini (...)

**- Quels avantages avez-vous par rapport aux enfants qui vont à l'école ?**

**Kevin :** L'ambiance est détendue. On s'instruit en permanence avec l'un ou l'autre de nos parents. A table, on reparle des sujets qu'on a abordés le matin. Finalement, je me rends compte que je sais plus de choses que les autres enfants. Et puis on a du temps pour d'autres activités. (...)

*Les clés de l'actualité, 29/08/2002*

## Anexo 21 – Propostas de actividades de interacção oral e respectivas grelhas de avaliação

### A2 – Interaction orale

Descripteur évalué	<u>Monologue suivi : décrire l'expérience</u> Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité. Peut décrire les aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux. <u>Interviewer et être interviewé (l'entretien)</u> Peut répondre à des questions simples et réagir à des déclarations simples dans un entretien.
Fonctions discursives (actes de langage)	Décrire, raconter.
Objectif à maîtriser	Etre capable de produire un récit oral se situant dans le passé.
Type de tâche	Raconter un événement dont on a été l'acteur et le témoin.
Public	Adolescents, adultes
Niveau taxonomique	Expression, application, analyse.
Support	Un schéma d'accident de la circulation, par exemple sur un constat d'assurance.
Domaine	Privé
Consigne	Examinez le schéma ci-dessous (présenter un schéma d'accident).  Vous êtes le chauffeur de la petite voiture. L'accident a eu lieu hier après-midi vers 17 heures. Préparez votre récit pendant cinq à dix minutes en tenant compte des indications portées sur le schéma, puis présentez-le oralement à l'examineur, qui joue le rôle du témoin de l'accident et peut donc vous poser des questions ou vous contredire. Durée : 5 à 10 minutes maximum.

### Grille d'évaluation et barème sur 20 points

Respect de la consigne : prise en compte des informations présentes sur le schéma.	0	1	2	3	4	5
Adéquation de la production à la situation proposée et qualité de l'interaction.	0	1	2	3	4	5
Correction morphosyntaxique	0	1	2	3	4	
Correction phonétique	0	1	2	3		
Débit, fluidité, intonation	0	1	2	3		

TAGLIANTE, Christine. (2007 : 137-138), *L'évaluation et le cadre européen commun*. Nouvelle édition. Paris : CLE international.

**B1 – Production orale en interaction.**

Descripteur évalué	<u>Interaction orale générale</u> Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et un domaine professionnel. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple, la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers).
Fonctions discursives (actes de langage)	Décrire, raconter, répondre à une demande d'information, exprimer le fait d'aimer, d'apprécier quelqu'un ou quelque chose, exprimer son point de vue, proposer à quelqu'un qu'il fasse quelque chose, conseiller.
Type de tâche	Répondre à des questions dans le cadre d'une conversation à la fois formelle et informelle.
Public	Adolescents, adultes
Niveau taxonomique	Expression.
Support	Un corpus de sujets traitant de domaines de la vie quotidienne.
Domaine	Privé
Consigne	Choisissez un des sujets et donnez le maximum d'informations et d'opinions à votre examinateur.  Sujet 1 : Vous venez de voir un film ou de lire un livre qui vous a énormément plu. Résumez l'histoire, l'intrigue et expliquez votre enthousiasme. Sujet 2 : Vous avez assisté à un incident comique ou dramatique, ou à un accident dans la rue. Racontez cet incident ou cet accident, dites ce que vous avez ressenti et comment vous avez réagi. Sujet 3 : Il est arrivé quelque chose d'agréable, récemment, à vous-même ou à l'une de vos connaissances (frère, sœur, ami, amie, etc.). Racontez cet événement, dites ce que vous avez ressenti et comment vous avez réagi. Sujet 4 : Vous venez d'assister à une fête traditionnelle dans votre pays. Racontez les raisons de cette fête, comment elle se déroule, et dites si vous l'appréciez ou non en expliquant vos raisons.

**Grille d'évaluation et barème sur 20 points**

Se fait globalement comprendre.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Étendue du vocabulaire.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		
Réalisation des fonctions discursives.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		
Corr. Gramm. et degré d'élaboration des phrases.	0	0,5	1	1,5	2				
Prononciation, prosodie.	0	0,5	1	1,5	2				
Aisance, fluidité.	0	0,5	1	1,5	2				
Interaction.	0	0,5	1	1,5	2				
Articulation du discours	0	0,5	1	1,5	2				

TAGLIANTE, Christine. (2007 : 148), *L'évaluation et le cadre européen commun*. Nouvelle édition. Paris : CLE international.

**Anexo 22 – Critérios qualitativos para avaliação da exp.oral e respectivos dispositivos de avaliação.**

<b>Descripteur Qualitatif</b>	<b>Dispositif d'évaluation possible</b>
Temps d'intervention	Un apprenant chronomètre les intervention d'un autre apprenant.
Adéquation á la situation proposée : respect des consignes et attitude gestuelle...	Un ou deux apprenants cochent une liste préétablie de crtères en oui /non.
Équilibres entre la correction linguistique et l'intelligibilité.	Soit le professeur observe, même brièvement, soit l'apprenant travaille à partir d'un enregistrement.
Étendue (précision plus ou moins grande des moyens linguistiques)	
Cohérence et structuration du discours	
Effet produit sur l'auditoire	Un ou deux apprenants cochent une liste préétablie de crtères en oui /non.
Efficacité	
Aisance (débit, hauteur, hésitations ou non, prononciation et accent).	Soit le professeur observe, même brièvement, soit l'apprenant travaille à partir d'un enregistrement
Interaction : stratégies de prise de parole et de coopération.	
Adéquation sociolinguistique	

VELTCHEFF, Caroline ; HILTON, Stanley. (2005 : 128-129), *L'évaluation en FLE*. 2<sup>a</sup> ed. Paris : Hachette.

**Anexo 23 – Ficha de avaliação de *jeu de rôles*.**

<b>Le groupe : adéquation à la situation proposée</b>	oui	non
Le nombre de personnes est respecté		
Le lieu est respecté.		
La situation est respectée.		
Les rapports entre les personnages sont respectés.		
La chronologie imposée est respectée.		
Le ton imposé est respecté.		
Capacité d'adaptation.		
Les personnages sont solidaires et interviennent à propos.		
<b>Chaque personnage</b>		
<b>Attitude physique</b>		
Regarde <input type="checkbox"/> la personne à qui il s'adresse <input type="checkbox"/> Le professeur <input type="checkbox"/> les spectateurs		
La gestuelle est adaptée.		
Les mimiques sont adaptées.		
L'intonation est adaptée.		
<b>Implication verbale</b>		
Intervient au moment opportun		
Comprend ce qu'on lui dit et réagit <input type="checkbox"/> à tout <input type="checkbox"/> peu <input type="checkbox"/> pas du tout		
Parle <input type="checkbox"/> avec un débit adapté <input type="checkbox"/> avec un débit trop lent <input type="checkbox"/> avec un débit trop rapide <input type="checkbox"/> avec spontanéité <input type="checkbox"/> avec une totale spontanéité <input type="checkbox"/> trop fort <input type="checkbox"/> avec peu de spontanéité <input type="checkbox"/> trop bas <input type="checkbox"/> avec de rares hésitations <input type="checkbox"/> assez fort <input type="checkbox"/> avec de nombreuses hésitations <input type="checkbox"/> sans aucune hésitation		
S'exprime avec un lexique approprié.		
Hésite et s'arrête quand il ne connaît pas le mot.		
S'exprime en langue maternelle lorsqu'il ne connaît pas le mot français.		
A utilisé des mots inadéquats. Exemples ....		
A utilisé des tournures inadéquates (syntaxe, morphosyntaxe). Exemples ....		
<b>Implication personnelle</b>		
Prend des risques.		
Est très réactif par rapport à la situation.		
Joue contre son camp. (s'il y a deux équipes)		
S'implique avec plaisir.		

VELTCHEFF, Caroline ; HILTON, Stanley. (2005 : 132), *L'évaluation en FLE*. 2<sup>a</sup> ed. Paris : Hachette.

**Anexo 24 – Grelha de avaliação de *jeu de rôles*.**

Grille d'évaluation	Points
<b>Capacité à communiquer</b>	<b>9</b>
- Adaptation à la situation proposée.	3
- Adéquation des actes de parole.	3
- Capacité à répondre aux sollicitations de l'interlocuteur, à relancer l'échange.	3
<b>Compétence linguistique</b>	<b>9</b>
- Compétence phonétique et prosodique.	3
- Compétence morphosyntaxique.	3
- Compétence lexicale.	3
Originalité de l'expression ( "prime de risque")	<b>2</b>

VELTCHEFF, Caroline ; HILTON, Stanley. (2005 : 134), *L'évaluation en FLE*. 2<sup>a</sup> ed. Paris : Hachette.



## **Anexo 25 – Exemplo de actividade de avaliação da produção oral.**

**Francês - 11º Ano - Avaliação Sumativa**

**Expressão escrita e expressão oral**

### **Mise en situation**

Notre planète est malade et il faut la protéger. Chaque année à Paris il y a « le Salon des inventions vertes » où chacun présente ses découvertes/recherches. Tu es un grand chercheur et tu y participes avec ton invention.

#### **1. Production écrite.**

Elabore le document de présentation de ton invention.

(à divulguer aux visiteurs sous la forme de petit dépliant / prospectus).

#### **2. Production orale.**

C'est le moment de présenter ton invention devant tout le monde.

Prépare ton discours. Fais un plan de ce que tu vas dire (tu ne dois pas écrire un texte) et fais-toi confiance !

(Tu dois parler pendant 2 ou 3 minutes).

**Anexo 26 – Exemplo de ficha de auto e hetero- avaliação da produção oral.**

**Français – 11<sup>ème</sup> année**  
**Grille d'évaluation de la production orale**  
**(2 minutes environ)**

Nom : \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_

**Auto - évaluation**

A	Peut présenter de manière simple un événement, une activité, un projet, un lieu etc. liés à un contexte familial.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5	6
B	Peut relier entre elles les informations apportées de manière simple et claire.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4				
C	Lexique (étendue et maîtrise) Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat pour gérer des situations courantes de la vie quotidienne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3						
D	Morphosyntaxe Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence systématique d'erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4				
E	Maîtrise du système phonologique Peut s'exprimer de façon suffisamment claire. L'interlocuteur devra parfois faire répéter.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3						

Nom : \_\_\_\_\_

A	Peut présenter de manière simple un événement, une activité, un projet, un lieu etc. liés à un contexte familial.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5	6
B	Peut relier entre elles les informations apportées de manière simple et claire.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4				
C	Lexique (étendue et maîtrise) Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat pour gérer des situations courantes de la vie quotidienne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3						
D	Morphosyntaxe Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence systématique d'erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4				
E	Maîtrise du système phonologique Peut s'exprimer de façon suffisamment claire. L'interlocuteur devra parfois faire répéter.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3						

**Anexo 27 – Exemplo de ficha de auto - avaliação da interacção oral.**

**Français – 11<sup>ème</sup> Année**  
**Grille pour l'auto-évaluation de l'interaction orale**

Nom :	Date :
Tâche :	Durée - Le temps donné a été : Suffisant <input type="checkbox"/> Insuffisant <input type="checkbox"/>
J'ai été capable de /d'	
Participer spontanément.	<input type="checkbox"/> Parfaitement <input type="checkbox"/> Avec quelques difficultés. <input type="checkbox"/> Avec beaucoup de difficultés. <input type="checkbox"/> Pas encore.
Participer quand on me l'a sollicité.	<input type="checkbox"/> Parfaitement <input type="checkbox"/> Avec quelques difficultés. <input type="checkbox"/> Avec beaucoup de difficultés. <input type="checkbox"/> Pas encore.
Présenter des arguments et des contre arguments pertinents.	<input type="checkbox"/> Parfaitement <input type="checkbox"/> Avec quelques difficultés. <input type="checkbox"/> Avec beaucoup de difficultés. <input type="checkbox"/> Pas encore.
Respecter les interventions de mes camarades.	<input type="checkbox"/> Parfaitement <input type="checkbox"/> Avec quelques difficultés. <input type="checkbox"/> Avec beaucoup de difficultés. <input type="checkbox"/> Pas encore.
M'exprimer avec correction linguistique. ❖	<input type="checkbox"/> Parfaitement <input type="checkbox"/> Avec quelques difficultés. <input type="checkbox"/> Avec beaucoup de difficultés. <input type="checkbox"/> Pas encore.
Employer le lexique lié à la thématique.	<input type="checkbox"/> Parfaitement <input type="checkbox"/> Avec quelques difficultés. <input type="checkbox"/> Avec beaucoup de difficultés. <input type="checkbox"/> Pas encore.
Respecter les règles du système phonologique	<input type="checkbox"/> Parfaitement <input type="checkbox"/> Avec quelques difficultés. <input type="checkbox"/> Avec beaucoup de difficultés. <input type="checkbox"/> Pas encore.
M'exprimer avec aisance. ❖❖	<input type="checkbox"/> Parfaitement <input type="checkbox"/> Avec quelques difficultés. <input type="checkbox"/> Avec beaucoup de difficultés. <input type="checkbox"/> Pas encore.
Articuler mon discours (cohérence). ❖❖❖	<input type="checkbox"/> Parfaitement <input type="checkbox"/> Avec quelques difficultés. <input type="checkbox"/> Avec beaucoup de difficultés. <input type="checkbox"/> Pas encore.
BILAN : Mon évaluation - J'identifie mes problèmes et je dis ce que je compte faire pour les surmonter.	



<input type="checkbox"/> <b>Avec quelques difficultés.</b> <input type="checkbox"/> <b>Avec beaucoup de difficultés.</b> Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	<input type="checkbox"/> <b>Parfaitement</b> Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et « schémas » fréquents, courants dans des situations prévisibles.
--	---



<input type="checkbox"/> <b>Avec quelques difficultés.</b> <input type="checkbox"/> <b>Avec beaucoup de difficultés.</b> Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.	<input type="checkbox"/> <b>Parfaitement</b> Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.
--	---



<input type="checkbox"/> <b>Avec quelques difficultés.</b> <input type="checkbox"/> <b>Avec beaucoup de difficultés.</b> Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».	<input type="checkbox"/> <b>Parfaitement</b> Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.
---	---

## Anexo 28 – Exemplo de tarefa para avaliação formal de interação oral.

### Francês - 11<sup>o</sup> Ano

#### Preparação de Avaliação de Interação Oral

##### Mise en situation

Les progrès spectaculaires de la science ces dernières décennies ont créé des situations qui confrontent nos sociétés à des choix difficiles. Ces progrès fascinent mais effraient aussi.

Quel avenir nous réserve le clonage ? Doit-on manipuler le vivant ? A-t-on le droit d'euthanasier quelqu'un ? Jusqu'où peut-on aller ? Quelles sont les limites à ne pas dépasser ?

Médecins, chercheurs, religieux, législateurs, public en général, participent à une table ronde organisée par un programme de télé et essayent de répondre à ces questions.

Chacun doit jouer le rôle d'un personnage (tirage au sort) et préparer son intervention en fonction du point de vue de son personnage:

- médecin défendant l'euthanasie,
- parent d'enfant souffrant de malformations génétiques,
- prêtre catholique,
- chercheur qui défend le clonage reproductif,
- chercheur qui n'accepte que le clonage thérapeutique,
- avocat, mari d'une jeune femme qu'on veut euthanasier.

Le professeur est le présentateur du programme et il joue le rôle de modérateur.

Le programme dure +/- 20 minutes. Fais un plan de ce que tu vas dire (tu ne dois pas écrire ton intervention), pense à utiliser des expressions pour argumenter / donner ton opinion et fais-toi confiance !

*Prof. Fernanda Laia*

**Anexo 29 – Proposta de grelha de avaliação da interacção oral.**

**Grille d'évaluation et barème sur 20 points.**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	2	3	
	Cohérence discursive	0	1	2	3	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	1	2		
	Correction grammaticale	0	1	2		
	Maîtrise du système phonologique	0	1	2		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction ❖	0	1	2	3	4
	Prise de parole ❖ ❖	0	1	2	3	4

❖ Stratégies d'interaction : tours de parole, coopérer, faire clarifier.

❖❖ La voix, le volume, l'articulation, le débit, la fluidité, la spontanéité, la posture, l'aisance.

**Plano da distribuição dos alunos na sala.**

Professor	
Neuza	Vasile
Tamára	Sandro
Patrícia	Carolina
Sara	Tiago
	Wesley
	Diogo

**Anexo 30 – Questionário para os professores classificadores.**

**Avaliação de interacção oral**  
**Questionário para os professores classificadores**

- 1- Considerando globalmente esta actividade de avaliação, refira o que lhe agradou e o que lhe desagradou.
- 2- Descreva brevemente as dificuldades /obstáculos com que se deparou durante a observação e classificação dos alunos.
- 3- Considera que a grelha de avaliação utilizada tem os critérios e cotações adequados para a classificação da prova? Que alterações sugere?
- 4- Utilizaria esta actividade para avaliação sumativa dos seus alunos ? Porquê ?

**Anexo 31 – Propostas dos Professores****Professor A****Neuza**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	X	3	
	Cohérence discursive	0	1	X	3	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	X	2		
	Correction grammaticale	0	X	2		
	Maitrise du système phonologique	0	X	2		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	X	3	4
	Prise de parole❖❖	0	1	X	3	4

**Tamára**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	X	3	
	Cohérence discursive	0	1	2	X	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	1	X		
	Correction grammaticale	0	1	X		
	Maitrise du système phonologique	0	1	X		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	X	3	4
	Prise de parole❖❖	0	1	X	3	4

**Patrícia**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	X	2	3	
	Cohérence discursive	0	1	X	3	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	X	2		
	Correction grammaticale	0	1	X		

A expressão oral em FLE

	Maitrise du système phonologique	0	1	X		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	X	2	3	4
	Prise de parole❖❖	0	X	2	3	4

**Sara**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	X	3	
	Cohérence discursive	0	1	X	3	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	1	X		
	Correction grammaticale	0	1	X		
	Maitrise du système phonologique	0	1	X		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	2	X	4
	Prise de parole❖❖	0	1	2	X	4

**Diogo**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	X	2	3	
	Cohérence discursive	0	1	X	3	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	X	2		
	Correction grammaticale	0	X	2		
	Maitrise du système phonologique	0	X	2		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	X	3	4
	Prise de parole❖❖	0	1	X	3	4

**Wesley**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	2	X	
	Cohérence discursive	0	1	X	3	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	1	X		



A expressão oral em FLE

	Correction grammaticale	0	X	2		
	Maitrise du système phonologique	0	1	X		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	2	3	X
	Prise de parole❖❖	0	1	2	3	X

**Tiago**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	X	3	
	Cohérence discursive	0	1	X	3	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	1	X		
	Correction grammaticale	0	X	2		
	Maitrise du système phonologique	0	1	X		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	2	X	4
	Prise de parole❖❖	0	1	X	3	4

**Carolina**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	X	2	3	
	Cohérence discursive	0	1	X	3	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	X	2		
	Correction grammaticale	0	X	2		
	Maitrise du système phonologique	0	1	X		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	X	3	4
	Prise de parole❖❖	0	1	X	3	4

**Sandro**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	X	3	
	Cohérence discursive	0	1	X	3	

A expressão oral em FLE

LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	X	2		
	Correction grammaticale	0	1	X		
	Maîtrise du système phonologique	0	1	X		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	X	2	3	4
	Prise de parole❖❖	0	1	X	3	4

**Vasile**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	X	3		
	Cohérence discursive	0	1	X	3		
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	X	2			
	Correction grammaticale	0	X	2			
	Maîtrise du système phonologique	0	1	X			
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	X	3	4	
	Prise de parole❖❖	0	1	X	3	4	

**Professor B**

**Neuza**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	X	3		
	Cohérence discursive	0	1	2	X		
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	X	2			
	Correction grammaticale	0	X	2			
	Maîtrise du système phonologique	0	X	2			
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	2	X	4	
	Prise de parole❖❖	0	1	2	X	4	

A expressão oral em FLE

**Tamára**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	X	3	
	Cohérence discursive	0	1	2	X	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	X	2		
	Correction grammaticale	0	X	2		
	Maitrise du système phonologique	0	X	2		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	2	X	4
	Prise de parole❖❖	0	1	2	X	4

**Patrícia**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	2	3	
	Cohérence discursive	0	1	2	3	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	1	2		
	Correction grammaticale	0	1	2		
	Maitrise du système phonologique	0	1	2		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	2	3	4
	Prise de parole❖❖	0	1	2	3	4

**Sara**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	X	3	
	Cohérence discursive	0	1	X	3	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	X	2		
	Correction grammaticale	0	X	2		
	Maitrise du système phonologique	0	X	2		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	2	X	4
	Prise de parole❖❖	0	1	X	3	4

A expressão oral em FLE

**Diogo**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	X	3	
	Cohérence discursive	0	1	X	3	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	X	2		
	Correction grammaticale	0	X	2		
	Maîtrise du système phonologique	0	X	2		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	X	3	4
	Prise de parole❖❖	0	1	2	X	4

**Wesley**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	2	X	
	Cohérence discursive	0	1	2	X	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	X	2		
	Correction grammaticale	0	X	2		
	Maîtrise du système phonologique	0	X	2		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	2	3	X
	Prise de parole❖❖	0	1	2	3	X

**Tiago**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	2	X	
	Cohérence discursive	0	1	X	3	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	X	2		
	Correction grammaticale	0	X	2		
	Maîtrise du système phonologique	0	X	2		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	2	X	4
	Prise de parole❖❖	0	1	X	3	4

A expressão oral em FLE

**Carolina**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	X	2	3	
	Cohérence discursive	0	X	2	3	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	X	2		
	Correction grammaticale	0	X	2		
	Maîtrise du système phonologique	0	X	2		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	X	2	3	4
	Prise de parole❖❖	0	X	2	3	4

**Sandro**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	X	3	
	Cohérence discursive	0	X	2	3	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	X	2		
	Correction grammaticale	0	X	2		
	Maîtrise du système phonologique	0	X	2		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	X	3	4
	Prise de parole❖❖	0	1	X	3	4

**Vasile**

CONTENU	Qualité des idées/arguments.	0	1	2	3	
	Cohérence discursive	0	1	2	3	
LANGUE	Étendue et maîtrise du vocabulaire	0	1	2		
	Correction grammaticale	0	1	2		
	Maîtrise du système phonologique	0	1	2		
COMMUNICATION	Capacité d'interaction❖	0	1	2	3	4
	Prise de parole❖❖	0	1	2	3	4

**Professor C**

**Avaliação**

Cont.	Lang.	Com.		Cont.	Lang.	Com.
Neuza :	+	+ -	+ - 8	Vasile	+	+ - + 6
Tamára	+ -	+ -	++ 8	Sandro	+ -	+ - + - 6
Patrícia	+ -	+ -	+ - 6	Carolina	+ -	+ - + - 2
Sara	+	+ -	+ - 6	Tiago	+	+ - ++ 8
				Wesley	+	+ - ++ 8
				Diogo	+ -	+ - + - 2

## **Anexo 32 – Respostas aos questionários dos Professores**

### **Avaliação de interacção oral Questionário para os professores classificadores**

#### **1. Considerando globalmente esta actividade de avaliação, refira o que lhe agradou e o que lhe desagradou.**

##### **Professor A**

Agradou-me a participação propriamente dita de todos os alunos, na medida em que a actividade levou a que todos, uns mais do que outros, se expressassem e interagissem em língua francesa, sobre um tema que é actual, simulando/representando papéis distintos. Não registo motivos de desagrado em relação à actividade.

##### **Professor B**

Gostei da ideia do debate televisivo e dos intervenientes que representavam um leque alargado de opiniões. No entanto, acho que o Wesley monopolizou um pouco o debate e que outros, nomeadamente a Patrícia e o Vasile, quase não intervieram.

##### **Professor C**

Agradou-me o facto de todos os alunos serem incentivados a falar, por isso podem ser todos avaliados. Os três grandes grupos de critérios parecem-me adequados, mas as subdivisões são excessivas. É bom dividir os parâmetros, ou seja, atribuir cotação diferente a cada um, porém, são muitos. São critérios a mais (3 ou 4 no máximo). Não é possível utilizar as grelhas individuais porque se trata de interacção.

#### **2. Descreva brevemente as dificuldades /obstáculos com que se deparou durante a observação e classificação dos alunos.**

##### **Professor A**

Os obstáculos foram muitos, pois não conheço os alunos e, assim, foi-me difícil identificar cada um dos intervenientes pela voz respectiva, e também porque, devido à posição ocupada por cada um deles, relativamente à câmara, nem sempre foi possível perceber qual deles estava a falar. Por outro lado, a existência de ruídos de fundo e a sobreposição das vozes também dificultaram essa avaliação.

##### **Professor B**

Senti dificuldades em saber quem estava a usar a palavra. A disposição da sala e o ângulo de filmagem não permitiam ver os alunos de frente para identificarmos todos os alunos que estavam a usar da palavra.

**Professor C**

Não é fácil identificar logo quem fala dado a disposição da sala. Tudo o resto está na questão 1.

**3. Considera que a grelha de avaliação utilizada tem os critérios e cotações adequados para a classificação da prova? Que alterações sugere?**

**Professor A**

A grelha é bastante completa mas pouco viável para o registo adequado de todos os itens, uma vez que o número de alunos participantes é relativamente grande e que se trata de interacção, sendo assim mais difícil individualizar esse registo. Sugiro que, neste tipo de actividade, a interacção ocorra entre dois ou três alunos, no máximo, ou que a grelha seja mais abreviada com menos itens como, por exemplo, "domínio da língua", "expressividade fonológica" e "capacidade de interacção".

**Professor B**

Considero que no parâmetro "Langue" faz falta um "barème" intermédio. Por esta razão, avaliei todos os alunos com 1, apesar de achar que há diferenças significativas entre alguns e que esta avaliação é injusta para alguns alunos.

**Professor C**

Sugiro que se considerem 3 critérios que podem ter as cotações totais: 6, 6 e 8 respectivamente. Os parâmetros são os correctos mas não se devem subdividir, considerando-se os aspectos indicados nos 3 parâmetros.

**4. Utilizaria esta actividade para avaliação sumativa dos seus alunos? Porquê?**

**Professor A**

Pelas razões acima referidas, não utilizaria esta actividade como avaliação sumativa, até porque o tempo dispendido na observação e classificação dos alunos (extra-lectivo) seria imenso. Considerando o número de turmas/alunos que lecciono e a quantidade de momentos/elementos de avaliação a realizar, de carácter sumativo, este tipo de metodologia avaliativa tornar-se-ia inviável.

**Professor B**

Sim. Porque é uma boa actividade para avaliar a oralidade e a capacidade de interagir.

**Professor C**

Poderia, se se fizesse como sugiro, porém é difícil avaliar a interacção com tantos alunos, pois, por vezes, por questões de personalidade, há alunos que quase não falam. No entanto, se se considerar a qualidade e não a quantidade, pode ser.