

Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo do Ensino Básico): alguns percursos para uma autonomia

1. O *Cadre européen commun de référence pour les langues* e a defesa da autonomia.

O *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer* é um documento promovido pelo Conselho da Europa, destinado, em primeira instância, aos conceptores de programas, aos autores de manuais escolares, aos avaliadores, aos professores e aos formadores de professores, logo, a um vasto grupo de profissionais que se encontram directamente envolvidos no ensino das Línguas Estrangeiras.

Dando forma aos esforços desenvolvidos, de modo particular, desde 1991, no sentido de se repensar o processo de aprendizagem e ensino das línguas e a questão da avaliação, este documento beneficiou dos contributos de diversos especialistas na área da educação¹ e sofreu alterações – fruto da sua aplicação experimental – que a versão, agora publicada pelas Editions Didier,² introduziu.

Esta obra define os objectivos a atingir no decurso do processo de ensino-aprendizagem de uma língua e explicita, igualmente, os meios que o viabilizam, apresentando-se como o resultado de algumas décadas de pesquisas e de trabalhos (como o é o caso do *Niveau-Seuil*) que pretendem equacionar os elementos imprescindíveis a uma comunicação eficaz numa dada Língua Estrangeira (L.E.).

Na versão que as Editions Didier nos apresentam agora, aparecem nove capítulos, uma bibliografia geral e quatro anexos cujos conteúdos, globalmente considerados, discriminamos seguidamente, com o apoio da respectiva sinopse, que traduzimos:

Cap. 1: Define as finalidades, os objectivos e as funções do *Cadre de référence*, à luz da política geral sobre línguas do Conselho da Europa, promovendo, em particular, o plurilinguismo como resposta

¹ J.L. M. Trim (Director do Projecto), D. Coste (École Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, France) e G. Schneider (Universidade de Fribourg), entre outros.

² ISBN 227805075-3.

à diversidade linguística e cultural da Europa. Este capítulo refere, ainda, os critérios a que deve obedecer o presente Quadro de referência.

Cap. 2: Baseia-se numa análise do uso da língua em termos de estratégias utilizadas pelos aprendentes para implementar as competências gerais e comunicativas, tendo em vista viabilizar as actividades e as operações supostas pela produção e pela recepção de textos que tratam de certos temas, o que lhes possibilita a realização de tarefas com as quais se encontram confrontados, tendo em vista as condições e os constrangimentos inerentes à vida social.

Cap. 3: Introduce os níveis comuns de referência, na certeza de que o progresso na aprendizagem das línguas depende intrinsecamente das necessidades do aprendente e, logo, dos objectivos estabelecidos para a obtenção de uma determinada qualificação em L.E.

Cap. 4: Apresenta as categorias necessárias à descrição da utilização da língua pelo aprendente/utilizador em função dos parâmetros identificados e que recobrem os domínios e as situações que constituem o contexto da utilização da língua; as tarefas, as finalidades e os temas da comunicação; as actividades, as estratégias e as operações de comunicação bem como os textos.

Cap. 5: Apresenta as competências gerais e comunicativas do utilizador/aprendente.

Cap. 6: Aborda as operações de aprendizagem e de ensino das línguas e trata da relação entre aquisição e aprendizagem, da natureza e do desenvolvimento de uma competência plurilingue, assim como das opções metodológicas de tipo geral ou que se encontram relacionadas com as categorias apresentadas nos cap.s 3 e 4.

Cap. 7: Apresenta mais minuciosamente o papel das tarefas no ensino e na aprendizagem da língua.

Cap. 8: Interessa-se pelas implicações da diversidade linguística na concepção do currículo e ocupa-se de questões como: o plurilinguismo e o pluriculturalismo; os objectivos de aprendizagem diferenciados; o princípio de concepção de um currículo; a aprendizagem contínua das línguas.

Cap. 9: Equaciona as diversas finalidades da avaliação e os tipos de avaliação correspondentes, tendo em vista conciliar os critérios concorrenciais da exaustividade, da precisão e da possibilidade operatória.

Anexo A: Comenta a elaboração de descritores da competência "langagièrè".

Anexo B: Dá uma panorâmica do projecto que permitiu, na Suíça, formular e escalonar exemplos de descritores.

Anexo C: Contém os descritores para a auto-avaliação de uma série de níveis adoptados pelo projecto *DIALANG Language Assessment System*.

Anexo D: Contém os descritores que entram na constituição dos níveis limiares funcionais de aprendizagem da ALTE (*Association of Language Testers in Europe*).

Face ao exposto, percebe-se que este texto evidencia a preocupação do Conselho da Europa no sentido de melhorar a comunicação entre europeus de línguas e de culturas diferentes, em resposta às crescentes necessidades de mobilidade e de contactos internacionais, na tentativa de favorecer a compreensão mútua e a cooperação. Não nos debruçaremos aqui sobre os obstáculos que se levantam a este desiderato, mas não deixamos de sublinhar a importância do esforço desenvolvido, na construção desta plataforma comum de referência para o ensino das línguas.

As utilizações previstas no próprio documento para o *Cadre européen de référence* perspectivam três áreas de intervenção fundamental:

- i) a elaboração de programas de aprendizagem das línguas;
- ii) a organização de uma certificação europeia em línguas;
- iii) a implementação de uma aprendizagem auto-dirigida.

Verificamos, assim, ser uma das preocupações fundamentais deste documento o desenvolvimento de uma aprendizagem auto-dirigida que aparece definida nos seguintes termos:

"(...) L'apprentissage auto-dirigé (...) consiste à:

- 1. développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire*
- 2. l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes*
- 3. lui apprendre à choisir du matériel*
- 4. l'entraîner à l'auto-évaluation." (Cadre, 12)*

Aprendizagem auto-dirigida (ou preparação para a autonomia, diremos nós) assume-se, pois, como a necessidade de levar o aprendente a ter consciência do estágio em que se encontram os seus conhecimentos e as suas capacidades / "saber – fazer", a habituá-lo a definir para si mesmo objectivos válidos e realistas, sabendo, igualmente, escolher o material que melhor corresponda às suas necessidades de formação e sendo capaz de se auto-avaliar, na convicção de que todo este processo

se prolonga no tempo, mas é, indiscutivelmente, uma mais-valia no crescimento do indivíduo e do cidadão.

2. Finalidades do ensino – aprendizagem das L.E.s (3º ciclo do Ensino Básico)

É, precisamente, pelos ecos que esta definição de auto-aprendizagem mantém com o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem, preconizada pelos Programas de Francês L.E. – 3º ciclo do E.B. actualmente em vigor em Portugal, que resolvemos fazer referência a este documento. De salientar, ainda, o facto de os Programas em questão serem amplamente tributários da investigação feita pelo Conselho da Europa sobre as questões do ensino-aprendizagem das línguas e de, face ao exposto, ainda permanecerem "actuais", apesar de publicados já há uma dezena de anos.³

Existindo, de modo inequívoco, nestes Programas, uma importância particular conferida ao aluno, sujeito activo do processo de ensino-aprendizagem, que a escola deverá ajudar a formar em termos do *saber*, mas também do *fazer* e, fundamentalmente, diríamos nós, do *ser*, as finalidades apresentadas para o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras, implicando uma nova maneira de esse mesmo aluno perspectivar a realidade (própria e alheia), passam por:

- *"Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos.*
- *Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s).*
- *Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de favorecer o respeito pelo(s) outro(s), o sentido da entreaajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania.*

³ Os referidos programas foram aprovados pelo Despacho n.º 124/ME/91 de 31 de Julho, publicado no *Diário da República*, 2ª série, n.º 188 de 17 de Agosto, e encontram-se compilados em dois volumes, editados, no mesmo ano, pela Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário e pela Reforma Educativa, sob o título *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 3º ciclo*, volume I, e *Programas Francês – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico – 3º ciclo*, volume II, os quais passaremos a referenciar somente como volume 1 e volume 2.

- *Estimular o desenvolvimento de capacidades cognitivas, tais como a memória retentiva, o raciocínio lógico e inferencial e a estruturação mental.*
- *Contribuir para o desenvolvimento equilibrado do aluno nos domínios sócio-afectivo, emocional, cognitivo, psicomotor e estético-cultural.*
- *Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo progressivo desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do espírito crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da AUTONOMIA.*
- *Fomentar um dinamismo cultural que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos." (vol. 1, 77)*

Em suma, pretende-se um desenvolvimento integral do indivíduo, nas suas múltiplas componentes, quer cognitivas, quer afectivas, quer psicomotoras, tendo em linha de conta a sua especificidade, mas também o lugar que ocupa na sociedade e os papéis que nela é suposto desempenhar.

Sublinhe-se, ainda, o relevo dado à aquisição da autonomia da aprendizagem, na certeza de que por aqui passa a formação de um indivíduo socialmente activo, participante e crítico, consciente dos seus direitos e dos seus deveres, com capacidade para se entender a si e ao Outro e com vontade de aprender a aprender, na busca de uma permanente actualização de conhecimentos de vária ordem.

Não esqueçamos, aliás, que um dos objectivos gerais consignados nos textos programáticos para a disciplina de Francês (seja continuação seja iniciação), ao longo do 3º ciclo do E. B., refere taxativamente a necessidade de se "*Desenvolver o sentido da responsabilidade e da autonomia.*" (vol. 2, 11)

3. Sobre o conceito de "autonomia"

Assim sendo, atentemos no conceito de "autonomia".

Falar de autonomia é entrar num mundo polissémico, que pode levar-nos à consciência de que é um termo que irrompe dos direitos do homem (assumindo-se como a capacidade de alguém decidir sozinho o que deve e quer fazer), penetra na vida política e social de um estado, de uma região ou de uma comunidade (reconhecendo-lhe a capacidade de estabelecer as suas próprias leis), e chega ao mundo da educação,

onde, seguindo I. F. Vieira (1996), a perspectivaremos, numa primeira fase, segundo três vertentes: a moral, a intelectual e a que corresponde à aquisição / domínio de um método.

A autonomia moral diz respeito à capacidade de modificar a opinião sobre normas sociais, decidindo o aluno o que é melhor para o grupo e para si, considerando e coordenando o seu ponto de vista com o de todas as pessoas envolvidas no processo de decisão.

A autonomia intelectual será a capacidade que o aluno tem de exprimir as suas ideias, de as defender, expondo-se ao erro de maneira positiva e vivenciando cooperações, a ponto de ser capaz de alterar as suas ideias por outras, que expliquem melhor ou resolvam uma situação vivida.

A autonomia como aquisição de um método levará o aluno a aprender a fazer (até a partir do seu próprio erro), na busca da construção da verdade, do conhecimento ou sua reinvenção. Definindo objectivos, debruçando-se sobre conteúdos significativos e motivadores, recorrendo a actividades problematizadoras e desafiadoras, que provoquem conflito / acção intelectual, formulando hipóteses, envolvendo-se no seu próprio processo avaliativo, no qual, precisamente, o processo é tão ou mais importante quanto o produto da aprendizagem, decidindo e comprometendo-se, o aluno está, inequivocamente, no caminho da autonomia.

Sendo a aprendizagem definida como uma "insaciável curiosidade" inerente ao ser humano, cuja essência é o significado⁴, verificamos que o foco está no processo e não tanto no conteúdo da aprendizagem. O professor deve, pois, ter em linha de conta que os alunos aprendem aquilo que para eles se assume como significativo. Deste modo, aprender traduz-se num processo de construção, no qual o aluno tem um papel decisivo na elaboração do seu conhecimento e onde o professor será o orientador, ou melhor, o facilitador desse processo. Não podemos deixar de realçar que, curiosamente, a significação das coisas, inclusivamente do projecto educativo, não está para o aluno no futuro, mas no presente. E, por isso, talvez convenha não esquecer que os professores deveriam interrogar-se sobre o sentido do trabalho e dos deveres escolares que um e outros terão para os alunos, sobretudo quando sabemos que a aprendizagem deve ser portadora de sentido para o aprendiz.⁵ Ajudar a criar "cabeças bem feitas",

⁴ C. Rogers (1985).

⁵ "Na realidade, uma actividade, quer seja formal ou informal, não tem significa-

mais do que "acriticamente cheias", eis como se deveria assumir o acto de ensinar.

Oferecer ao aluno a possibilidade de ele dar o seu ponto de vista, pô-lo à prova, permitir-lhe confrontar as suas ideias, dirigi-lo para caminhos diferenciados, deixá-lo recomeçar do zero ou quase, é ajudá-lo a aprender. Do mesmo modo, a participação em discursos argumentativos, em debates, em tomadas de posição, em negociações de sentidos permitir-lhe-ão entrar mais facilmente em contacto com os outros, percebendo que o saber (seja qual for a sua natureza) se enriquece no confronto com o Outro, mesmo quando visa o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem.

A autonomia, para evoluir, necessita de se tornar progressivamente deliberada e consciente. A educação em contexto escolar terá aqui um papel relevante, pois, como sabemos, o conhecimento do conhecimento (ou metacognição) é transdisciplinar, indo muito além do âmbito de cada uma das disciplinas curriculares de per si. Ela constitui – e, nesta perspectiva, aproxima-se flagrantemente da definição que nós próprios proporíamos para o termo ‘autonomia’ – a própria consciência do aluno, o conhecimento e o controlo de si próprio, associado ao conhecimento e ao controlo do seu processo de aprendizagem.⁶

No caso das línguas estrangeiras – e, de modo particular, no de F.L.E. –, poderemos sublinhar que a autonomia da aprendizagem se dá quando o aluno é capaz de participar responsabilmente no processo de aprendizagem e de colaborar na escolha dos seus objectivos, estando apto a formular os seus próprios problemas de aprendizagem e a descobrir os recursos de que necessita para satisfazer as suas necessidades de aprendizagem. (Holec, 1979)

Henri Holec, pioneiro da conceptualização e operacionalização da autonomia no contexto de ensino – aprendizagem de uma L.E.⁷, define

ção em si mesma. (...) uma actividade não é portadora de sentido, ou ela tem um sentido para a criança ou não. Se a educação e, conseqüentemente, certas aprendizagens visam muito justamente o futuro, a criança, essa, vive aqui e agora. No seu desejo de ser reconhecida pelo outro, pelo adulto na situação em classe, ela pode aceitar submeter-se para se envolver em actividades definidas do exterior. Contudo, as investigações e ajustamentos pessoais que desenvolve ao longo de uma actividade e que são a condição de toda a verdadeira integração das informações ou dos conhecimentos, dependem não do projecto do professor, mas da forma como a criança se sente implicada pela actividade, noutros termos, do sentido que ela tem para si mesma." – P. Vayer (1993, 160).

⁶ Vide J. Flavell (1977) e B. Wolman (1982).

⁷ Sendo este o nosso campo de trabalho, não nos referiremos, obviamente, a esfor-

autonomia⁸ como a capacidade de alguém se encarregar da sua própria aprendizagem.⁹

Ao defini-la nestes termos, Holec reconhece que a autonomia se assume como um comportamento potencial para agir/assumir responsabilidade pelas decisões de aprendizagem, na medida em que possibilita:

- i) a definição dos objectivos;
- ii) a definição de conteúdos e progressão;
- iii) a selecção de métodos e técnicas;
- iv) a monitorização de processos de aquisição;
- v) a avaliação do que foi adquirido.

Segundo este autor, a autonomia envolve, ainda, um processo de descondicionalização (libertação dos preconceitos de todas as espécies que afectam a representação da aprendizagem de uma L.E. e do papel a assumir pelo próprio aluno), bem como a aquisição de conhecimento e de "*savoir faire*".

No campo das línguas, a opção por uma pedagogia para a autonomia representa, antes de mais, um alargamento dos objectivos e conteúdos de ensino – aprendizagem que passam a desdobrar-se em duas componentes fundamentais: a competência de comunicação e a competência de aprendizagem. Ambas as competências deverão ser abordadas sob uma perspectiva linguística e processual, revelando-se esta última por intermédio de aspectos comportamentais da aprendizagem da L.E. e directamente relacionados com a noção de "aprender a aprender". (Vieira, *op. cit.*)

A figura¹⁰ que a seguir se apresenta equaciona, a nosso ver, de modo bastante claro, este duplo objecto de aprendizagem.

ços anteriores desenvolvidos no sentido de se reflectir sobre o chamado "ensino individualizado" em diferentes áreas disciplinares (vide, a título de exemplo, R. Dottrens, 1967 e respectiva bibliografia), até pelas diferenças epistemológicas que lhe são inerentes.

⁸ Vide Holec, 1979.

⁹ Situando-se prioritariamente no campo da educação de adultos, este autor formaliza e desenvolve as bases teóricas de uma pedagogia para a autonomia no âmbito do *Modern Language Project n.º 12*, projecto este desenvolvido pelo Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa de 1982 a 1987, intitulado "Learning and teaching modern language for communication". Este Projecto desenvolveu-se em torno de dois conceitos fundamentais (o de necessidades linguísticas e o de autonomia), tendo defendido uma pedagogia centrada no aluno, necessariamente integradora da meta da autonomia.

¹⁰ In I. F. Vieira, *op. cit.*, 67.

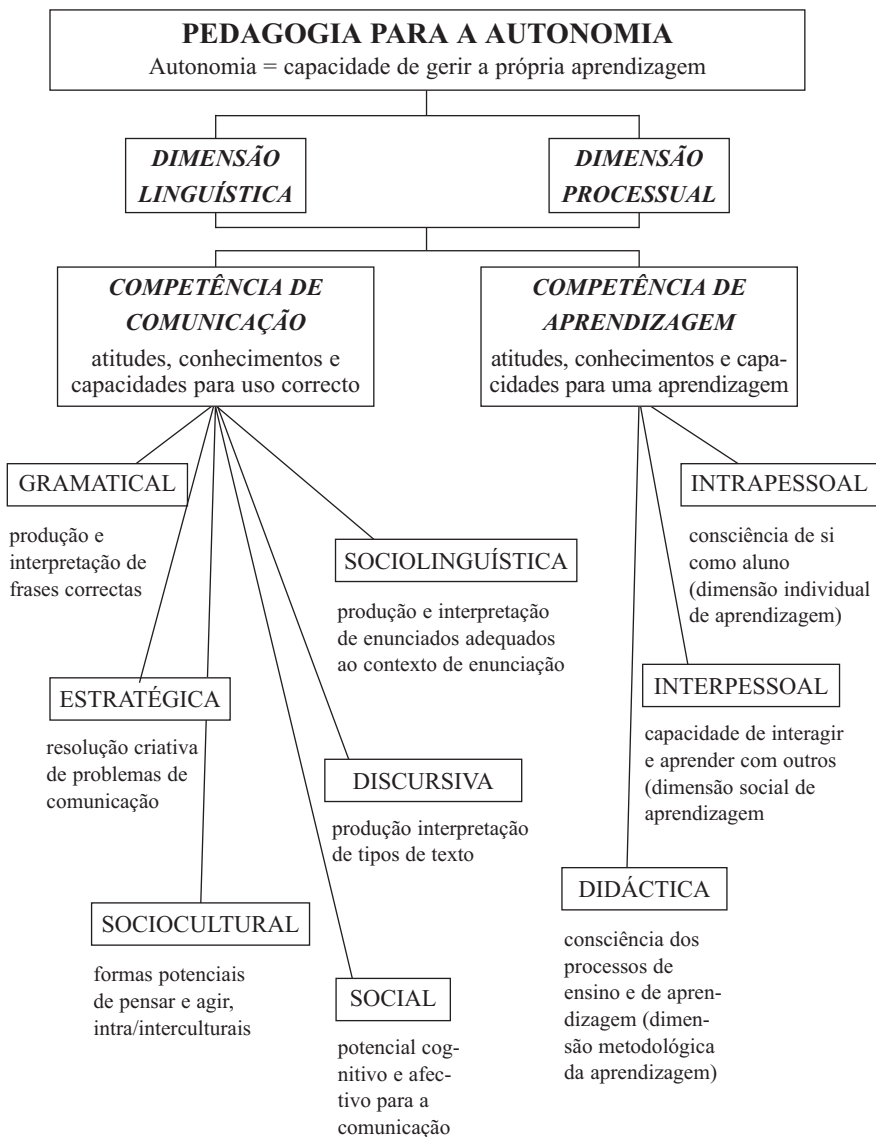


Figura 1 – Áreas de incidência de uma pedagogia para a autonomia na aula de LE –
Fonte: Vieira (1996).

Daqui se infere que, na aula de LE, o aluno, para ser autónomo, deverá possuir "competência de comunicação", mas revelar também "competência de aprendizagem". A primeira das competências aparece subdividida nas componentes gramatical, estratégica, sociocultural, sociolinguística, discursiva e social, enquanto a segunda representa o domínio simultâneo de capacidades intrapessoal, interpessoal e didáctica.

Neste entendimento, as actividades comunicativas a promover em contexto pedagógico em L.E. deverão ter em conta as necessidades e os desejos dos aprendentes, envolvendo-os em situações de comunicação o mais autênticas ou reais possível.¹¹

Assim sendo, o aluno deverá obter, de forma gradual, diferentes capacidades como sejam a de comunicador, a de aprendente e a de pessoa.

Como comunicador, deverá possuir habilidade e estratégia comunicativa, bem como criatividade linguística; como aprendente, deverá dominar estratégias de aprendizagem e de trabalho progressivamente mais independentes, que permitam aumentar o saber e a capacidade de integrar novos saberes, gerindo a sua aprendizagem de modo eficaz; como pessoa, deverá ser capaz de criar e expressar propósitos e contextos de aprendizagem mais pessoais. Deve, ainda, reconhecer a necessidade de se avaliar, de ser capaz de o fazer e de o fazer, realmente. Quanto mais o aluno for independente em relação ao professor, mais capaz se torna de avaliar com objectividade o que é e o que faz.

Nesta perspectiva, ser autónomo como aluno de uma L.E. implica saber usá-la (com correcção, apropriação e de modo estratégico), saber lidar com textos (na dupla vertente da recepção e da produção), bem como interagir com a cultura dessa L.E.. As componentes estratégica, discursiva e cultural anteriormente já referenciadas ocupam, assim, lugar de relevo nesta interpretação da autonomia do aluno, assim como as características que contemplam o "ser" que, aprendendo a responsabilidade e a sensibilidade, deve também saber reagir e correr riscos; o aluno deve, ainda, aprender a aprender (e a organizar a aprendizagem) e a cooperar com o OUTRO, aprendendo a lidar com as dinâmicas de grupo.

¹¹ A este propósito, não podemos deixar de referir a incongruência que existe no facto de os Programas de ensino-aprendizagem do Francês de 3º ciclo do Ensino Básico (e só destes falamos, por razões óbvias, embora saibamos que ocorre o mesmo problema com programas de outras disciplinas) partirem de finalidades e objectivos pedagógicos pré-determinados, correlativamente aos quais foram também pré-definidos os conteúdos, deixando pouca margem para, por exemplo, o ensino da resolução de problemas que advenham da reflexão ou da própria metacognição. Sobre o distanciamento entre o aluno, o objecto e o processo de aprendizagem, vide I. F. Vieira: *op. cit.*: 18 e ss.

4. Que ensinar/aprender na aula de FLE?

Debrucemo-nos, então, em particular, sobre o que se ensina / aprende na aula de F.L.E.

Segundo J. Tardif (1992), os conhecimentos são de três espécies: declarativos, processuais e condicionais.

O primeiro tipo corresponde aos saberes, o segundo aos "saber-fazer" e o terceiro ao "quando" e ao "porquê". O ensino tradicional preocupa-se principalmente com os conhecimentos declarativos, os quais permanecerão para sempre estáticos, enquanto não forem acompanhados por conhecimentos processuais e condicionais para que se tornem dinâmicos e conduzam à acção. O ensino de hoje – se metodologicamente eclético – tem como preocupação máxima instaurar a mudança e, como tal, incentivar a importância do "como" e "quando" fazer, "como" e "quando" saber.

A riqueza de análise desta questão é, indiscutivelmente, grande, parecendo-nos particularmente interessante o papel desempenhado por R. Oxford (1990) no sentido de ajudar o professor a introduzir na sala de aula estratégias de aprendizagem¹² e, ainda, por A. Wenden (1991) que, retomando os contributos da psicologia cognitiva, propõe diversos modelos de intervenção na sala de aula cuja finalidade maior é aumentar a autonomia do aprendiz.¹³

Mas é dos trabalhos de O'Malley e Chamot (1990) que extraímos as sugestões de estratégias ao serviço da autonomia que apresentaremos seguidamente.

Em 1990, O'Malley e Chamot, retomando e ampliando investigação anterior (1985 a e b), baseando-se, entre outros domínios, na psicologia cognitiva e na educação, defendem que as estratégias de aprendizagem de uma L. E. podem ser agrupadas em três grandes categorias (metacognitivas, cognitivas e sócio-afectivas). A sua enumeração¹⁴ aparece transcrita no quadro seguinte:

¹² Que poderemos definir como "*steps taken by students to enhance their own learning*" e como "*tools for active, self-directed involvement*." (Oxford, 1990, 1).

¹³ Para uma análise mais pormenorizada dos contributos dados, nos últimos tempos, no sentido de tornar o aluno mais consciente dos aspectos cognitivos e afectivos que intervêm na aprendizagem de uma L.E., vide P. Cyr, 1998 e respectiva bibliografia.

¹⁴ Para a explanação do seu entendimento, vide P. Cyr, 1990.

Quadro 1: Classificação das estratégias – Fonte: O'Malley e Chamot (1990) [tradução nossa]

CLASSIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS
<p>As estratégias metacognitivas</p> <p>As estratégias metacognitivas implicam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, uma preparação tendo em vista a aprendizagem, o controlo ou o acompanhamento (<i>monitoring</i>) das actividades de aprendizagem assim como a auto-avaliação:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Antecipação ou planificação;2. A atenção dirigida;3. A atenção selectiva.4. A auto-gestão.5. A auto-acompanhamento.6. A identificação de um problema.7. A auto-avaliação.
<p>As estratégias cognitivas</p> <p>As estratégias cognitivas implicam uma interacção com a matéria em estudo, uma manipulação mental ou física desta matéria e uma aplicação de técnicas específicas na execução de uma tarefa de aprendizagem:</p> <ol style="list-style-type: none">1. A repetição;2. A utilização de recursos;3. A classificação ou o reagrupamento;4. A tomada de notas;5. A dedução ou a indução;6. A substituição;7. A elaboração;8. O resumo;9. A tradução;10. A transferência dos conhecimentos;11. A inferência.
<p>As estratégias sócio-afectivas</p> <p>As estratégias sócio-afectivas implicam a interacção com uma outra pessoa, com a finalidade de favorecer a aprendizagem, e o controlo da dimensão afectiva que acompanha a aprendizagem:</p> <ol style="list-style-type: none">1. A clarificação / verificação por questionário;2. A cooperação;3. A introspecção;4. O auto-encorajamento.

As estratégias metacognitivas compreendem a antecipação ou planificação, a atenção geral ou selectiva, a auto-gestão, a auto-regulação, a identificação de um problema e a auto-avaliação, assumindo-se como particularmente importantes, já que reflectem o nível de conhecimentos e o grau de domínio que os aprendentes possuem das estratégias cognitivas e sócio-afectivas.

As estratégias cognitivas subdividem-se em duas sub-categorias: as estratégias mnemónicas (classificação, imagens visuais, elaboração e *transfert*) e as estratégias de manipulação e de transformação (exercício, análise e raciocínio, inferência, dedução ou indução, substituição, pesquisa documental, tomada de notas).

Como o próprio nome indica, as estratégias sócio-afectivas compreendem as estratégias sociais (pedido de esclarecimentos e de correcções, cooperação, empatia) e as estratégias afectivas (gestão das emoções, redução da ansiedade).

Pela clareza desta tipologia, pela sua abrangência e pela variedade de percepção do fenómeno da aprendizagem para que remete, subscrevemos esta proposta, como algo que poderá ser transposto, em termos didácticos, para um contexto formal de ensino-aprendizagem de uma L. E.

No caso, concretamente, da auto-avaliação, lembremos, ainda, os Programas de 3º ciclo anteriormente referidos. Neles, podemos ler:

"Porque os conteúdos do ensino-aprendizagem pertencem tanto ao domínio dos conhecimentos como aos domínios das atitudes e valores e das capacidades, também a avaliação deverá contemplar estes três domínios. Pretende-se que a prossecução de todos esses objectivos venha a convergir no desenvolvimento da capacidade de aprender com autonomia e, por isso, serão de privilegiar, na avaliação:

- *A capacidade de selecção, organização e memorização da informação e dos conhecimentos e da sua apresentação em formas diversificadas;*
- *A capacidade de aplicação de conhecimentos à resolução de problemas práticos;*
- *A capacidade de comunicação e de cooperação com os outros;*
- *A capacidade de decidir e agir com autonomia;*
- *A capacidade de empenhamento que garante a persistência na realização de uma tarefa." (vol. 1: 35)*

Quanto às instruções especificamente dadas para a avaliação na disciplina de Francês, elas advogam como objecto a privilegiar na avaliação as competências básicas da comunicação em língua francesa (ouvir, falar, ler, escrever), valorizando, de modo particular, a eficácia comu-

nicativa, em detrimento da correcção linguística. Não esqueçamos, contudo, que a avaliação, na disciplina de Francês, deverá, também, atentar nas capacidades, nas atitudes e nos valores adquiridos pelos alunos, no seu processo de desenvolvimento pessoal e social, bem como de aprendente de uma língua.

Assim sendo, a avaliação, a processar-se no quotidiano, por meio da observação directa, deverá tomar em linha de conta os seguintes aspectos:

- *"O interesse e empenhamento demonstrados pelo aluno na realização do trabalho;*
- *O modo como organiza autonomamente o seu trabalho, designadamente através da utilização adequada das estratégias de aprendizagem e de estudo;*
- *As atitudes de iniciativa, inovação e criatividade que demonstra;*
- *O desenvolvimento da capacidade crítica, nomeadamente face ao material que lhe é apresentado e à situação de aprendizagem;*
- *O modo como coopera com os colegas e se insere no grupo de trabalho;*
- *A forma como participa na resolução de problemas e tomada de decisões."* (vol. 1: 92 e 316)

Em suma, nesta óptica, o indivíduo, como aprendente, é valorizado. Trata-se de enfatizar os aspectos positivos do acto de aprender, sublinhando-se a importância do processo e não só do produto da aprendizagem, na certeza de que, para se tornar autónomo, o aluno precisa de tempo, de recursos variados e de professores que saibam o que é necessário fazer para o ajudar nesse percurso.

5. E a formação de professores?

Obviamente, as tarefas com que se deparam professores e alunos para levar a cabo o plano de acção aqui advogado não são fáceis. Mas o desafio está presente nos Programas de Francês do 3º ciclo do Ensino Básico actualmente em vigor, assumindo-se como uma realidade que urge desenvolver, até por força das mais recentes estratégias políticas de ensino – aprendizagem e avaliação das L.E.s.¹⁵ Deste modo, a for-

¹⁵ Veja-se, a este propósito, o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro do Ministério da Educação, bem como o documento *Línguas Estrangeiras – Competências Essenciais*, publicado pelo Ministério da Educação/DEB.

mação dos professores (quer inicial, quer contínua) deverá ter em linha de conta esta necessidade, já que só com docentes devidamente (in)formados poderemos perspectivar um pleno cumprimento dos Programas de ensino – aprendizagem em vigor e a criação de um indivíduo capaz de gerir o seu crescimento seja intelectual seja civicamente.

As disciplinas curriculares da formação inicial de docentes do tipo "Metodologias", "Didáticas" e "Psicologia da Aprendizagem" deveriam, no nosso entender, incluir módulos sobre esta questão, o mesmo acontecendo ao nível do figurino das ações de formação contínua.

Só com professores melhor formados e mais informados – capazes de, também eles, serem autónomos na construção dos seus múltiplos saberes – poderemos acreditar numa transformação qualitativa da educação, em que os actos de aprender, ensinar e avaliar se assumam como condutores de realização pessoal e social.

Rosa Bizarro (F.L.U.P.)

Bibliografia

- Conseil de l'Europe (2001), *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier.
- Cyr, P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International.
- Dottrens, R. (1967), *L'enseignement individualisé*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Flavell, J.H. (1977), *Cognitive development*, New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Holec, H. (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris, Éditions Hatier.
- M.E. / D.E.B. (2001). *Línguas Estrangeiras – Competências essenciais*. [Em linha]. Disponível em <http://www.deb.min-edu.pt/NewForum/brochura-LínguasEstrangeiras.htm>.
- M.E.-D.G.E.B.S. (1991), *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico, 3º ciclo*, volume I, Lisboa, Ministério da Educação.
- M.E.-D.G.E.B.S. (1991), *Programas Francês – Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem – Ensino Básico – 3º ciclo*, volume II, Lisboa, Ministério da Educação.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. et alii (1985 a), "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students", *Language Learning*, 35 (1), 21-46.

- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. *et alii* (1985 b), "Learning strategy application with students of English as a second language", *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557 – 584.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies*, Boston, M. A. Heinle & Heinle.
- Rogers, C. (1985), *Tornar-se pessoa* (7^a ed.), Lisboa, Moraes Editora.
- Tardif, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Vayer, Pierre (1993): *Le Principe d'Autonomie*, Paris: ESF éd.
- Vieira, F.I. (1996), *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Dissertação de doutoramento em Educação, Braga, Universidade do Minho.
- Wenden, A.L. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*, New York: Prentice-Hall International.
- Wolman, B.W. (ed.) (1982): *Handbook of developmental psychology*, New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Legislação

Decreto-Lei n.º 6 / 2001 de 18 de Janeiro.