

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER

RUTH RAPAPORT

**MOBILE LEARNING: O PROFESSOR FRENTE AO “COMO UTILIZAR”
APLICATIVOS MÓVEIS NO ENSINO DO INGLÊS NO SÉCULO XXI**

CURITIBA

2016

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER

RUTH RAPAPORT

**MOBILE LEARNING: O PROFESSOR FRENTE AO “COMO UTILIZAR”
APLICATIVOS MÓVEIS NO ENSINO DO INGLÊS NO SÉCULO XXI**

Dissertação apresentada para Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Profissional: Educação e Novas Tecnologias (PPGENT).

Orientadora: Professora Doutora Luana Wunsch

CURITIBA

2016

R216m Rapaport, Ruth

Mobile Learning: o professor frente ao “como utilizar” aplicativos móveis no ensino do inglês no século XXI / Ruth Rapaport. - Curitiba, 2016.
68 f.: il. (algumas color.).

Orientadora: Profa. Dra. Luana Wunsch
Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Aplicativos móveis. 2. Professores - Formação.
2. Educação permanente. 3. Ensino à distância. 4.
Ensino e aprendizagem. 5. Inglês. I. Título.

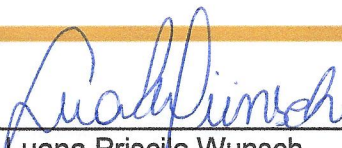
CDD 370.71

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO-ESE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias**

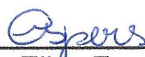
Defesa Nº 026/2016

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

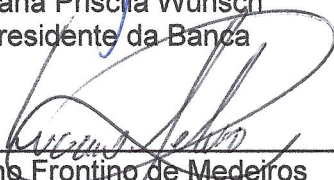
No dia 01 de dezembro de 2016, às 10h00min, 1º andar – sala 10 - do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Luana Priscila Wunsch (Presidente – Orientadora – PPGENT/UNINTER), Luciano Frontino de Medeiros (PPGENT/UNINTER), Maria Cristina Elias Esper Stival (UTP/PR) e Rodrigo Otávio dos Santos - suplente (PPGENT/UNINTER) para julgamento da dissertação: "MOBILE LEARNING: O PROFESSOR FRENTE AO "COMO UTILIZAR" APLICATIVOS MÓVEIS NO ENSINO DO INGLÊS NO SÉCULO XXI", da aluna Ruth Rapaport. A presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida a mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, passou-se à arguição. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e exarou Parecer Final de que a mestranda está apta a receber o título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias. A Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 90 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e em CD-ROM. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.



Luana Priscila Wunsch
Presidente da Banca

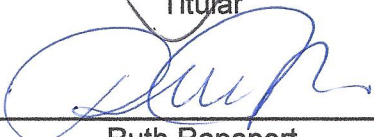


Maria Cristina Elias Esper Stival
Titular



Luciano Frontino de Medeiros
Titular

Rodrigo Otávio dos Santos
Suplente



Ruth Rapaport
Aluna

Recomendações: Aprovada com as seguintes
requisições:

- forma e organização do texto;
- apontamentos feitos pela banca sobre referencial teórico e legislativo.

“The limits of my language are the limits of my world.”

Ludwig Wittgenstein

RESUMO

Esta dissertação analisa as possibilidades e obstáculos da aprendizagem de língua inglesa por meio de aplicativos móveis considerando as necessidades de agilidade dos alunos e as interseções que poderiam ser feitas a partir de uma formação inicial e continuada de professores frente as TIC disponíveis. A demanda por competências tecnológicas, acadêmicas e sociais estabelecidas como essenciais para o século XXI ainda se deparam com a resistência à atualização de processos de aprendizagem, fazendo com que antigas práticas sejam transferidas a contextos modernos. A análise de literatura de processos cognitivos, do estado da arte do ensino de língua inglesa e de um conjunto de aplicativos móveis que atestam a liberdade de aprender a qualquer hora, em qualquer lugar, sem tarefas e livre de custo revela a fase de transição entre os moldes mais tradicionais de ensino e aprendizagem e uma suposta modernidade que por vezes sobrecarrega o usuário ou negligencia as relações reais e virtuais, o aprendizado formal e informal. Identificar estratégias específicas para a aprendizagem da língua inglesa, planejá-las e aplicá-las adequadamente não necessariamente ocorrem espontaneamente e necessitam de ajustes e reajustes para que haja efetivo progresso. Mesmo com o avanço das TIC, os aplicativos desenvolvidos com base na *gamificação* trazem, em algum estágio de seu programa, a personificação – ainda que sob forma de personagens fictícios – para assegurar a presença de um facilitador, tutor, orientador ou outro termo que revele o papel de um professor. Entretanto, as orientações vigentes do Ministério da Educação não contemplam a capacitação de professores em formação inicial frente as TIC e suas variáveis e as opções de formação continuada também são limitadas, pois sua característica principal é a de informar sobre possibilidades de utilização de recursos tecnológicos, mas não a capacitação para atuar frente e junto aos avanços tecnológicos sem somente transferir técnicas e abordagens utilizadas em quadros-negros para telas interativas ou telas de computador e celular.

Palavras-chave: aplicativos móveis; aprendizagem; inglês; docência; formação continuada.

ABSTRACT

Modern times demand faster decision-making processes, providing prompt solutions, and almost instant learning. In the urge of attending such needs, much has been said and offered as to avoid long classroom sitting as to formally go through any learning process. This is truer to foreign language learning than to any other area. The need for mastering the English language for daily routine whether academic or professional has brought along several so-called instant solutions such as online learning apps. However, much of the learning system inherited is still rather traditional and often just the learning means have been modernized, but not the learning strategies. That is what raised the main point of this research: How can mobile tools assist English language learning and what is a teacher's work in such scenario? The core approach of this work is comprised of bibliographical analysis of the state of the art in English language teaching over the past few years, assessing mobile language learning apps and identifying current needs for teacher development as to enhance the teaching-learning process of one's students. Besides having come across learning apps which started off as being free of charge and after about a year or two becoming paid, another interesting finding is that the very same reasons that moved students from regular classrooms to the user-friendly layout, game-like learning, and the "anywhere anytime" appeal were the ones that brought an overwhelming feeling of "too much" to do. Also, many of those resource providers decided to bring some sort of personal touch to their programs as users complained they would like to have some human reference as to feel more confident. The final findings compelled the researcher to question why so many teachers have seen ICT as a threat rather than a resource. The fact is that there is no update in the Ministry of Education ground lines for graduation courses as to ensure training in teaching through technology, let alone per mobile apps.

Key Words: mobile learning; English; ESL; teaching; lifelong learning.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Características da aprendizagem ESL	11
Figura 2 – A adaptação do modelo de Shannon-Weaver enfatiza que somente há comunicação quando os campos de experiência do emissor e o receptor se sobrepõe.....	20
Figura 3 – Logomarca Duolingo.....	23
Figura 4 – Logomarcas Babbel.....	24
Figura 5 – Logomarcas Memrise.....	25
Figura 6 – Logomarcas AnkiApp.....	26
Figura 7 – Logomarcas Busuu.....	27
Figura 8 – Logomarca MindSnacks.....	28
Figura 9 – Logomarcas Brainscape.....	29
Figura 10 – ICT enabled ¹ - imagem indicativa de possibilidades oferecidas pelas TIC (ICT, em inglês)	30
Figura 11 – A função principal da experiência no processo de aprendizagem.....	31

¹ Fonte: <http://image.slidesharecdn.com/ocwcbali2013-130507223759-phpapp02/95/ubiquitous-learning-revolutionizing-education-system-4-638.jpg?cb=1367966431>, acesso em 14 de julho de 2016, às 15h11m.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias de análise dos aplicativos móveis selecionados.....	37
Tabela 2 – Resultado da análise do aplicativo Duolingo	38
Tabela 3 – Resultado da análise do aplicativo Memrise	41
Tabela 4 – Resultado da análise do aplicativo Busuu	43
Tabela 5 – Resultado da análise do aplicativo MindSnacks	44

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. ESL: ESTADO DA ARTE	15
1.1 E o docente, como formá-lo para o ESL?	18
1.2 A aprendizagem do século XXI.....	23
2. O QUE É A APRENDIZAGEM MÓVEL?	27
2.1 Linguagem e Tecnologia na Aprendizagem da Língua Inglesa.....	28
2.1.1 Duolingo	29
2.1.2 Babbel	30
2.1.3. Memrise.....	31
2.1.4 AnkiApp	32
2.1.5 Busuu.....	33
2.1.6 MindSnacks	34
2.1.7 Brainscape	35
3. COMPETÊNCIAS DO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA (COM TIC).....	37
4. DESIGN METODOLÓGICO: Uma Abordagem Qualitativa sobre a Aprendizagem da Língua Inglesa.....	39
4.1 Revisão Bibliográfica	41
4.2 Análise Comparativa de Dispositivos Móveis	42
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	45
5.1 Duolingo	45
5.2 Memrise.....	48
5.3 Busuu.....	51
5.4 MindSnacks	53
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	64
ANEXOS	68

INTRODUÇÃO

Nascer, crescer e viver em uma época em que imperavam válvulas e transistores em um mundo de imagens em preto e branco, longos cabos que se conectavam a estranhos orifícios nas paredes os quais colocavam equipamentos em funcionamento, assim como ônibus também atrelados a cabos e à rede elétrica e outros tantos, certamente era conflitante perante a constatação de haver veículos automotores menores andando nas ruas e estradas sem qualquer rede elétrica, cabos e tomadas à sua volta.

Ainda mais complexo era observar, do fundo de uma sala de aula e em uma língua completamente estranha à minha compreensão, o português brasileiro, a efusiva interação entre a professora e os alunos – conceitos absolutamente claros, uma vez que a língua materna, e paterna, alemã permitia boa compreensão do mundo e das relações sociais.

Os dias eram preenchidos de atividades escolares fáceis de executar devido ao entendimento do universo infantil de colorir e associar padrões, porém complexos quanto às novas modalidades relacionais e de valores morais e sociais por vezes tão distantes dos apreendidos nos sete anos anteriores em especial considerando a convivência multicultural – conceito inexistente à época, apesar de amplamente vivenciado – por outros de origem germânica, portuguesa, italiana, espanhola e japonesa. O ambiente escolar constituía uma estranha modalidade social que não compreendia as ferramentas tão comuns na rotina diária familiar, tais como chaves de fenda, alicates, pinças, solda, aparelhos de medição elétrica em Watts e Volts, entre tantos outros cujos nomes já não residem na memória desta autora e até mesmo perderam sua função com os avanços tecnológicos.

Os sucessos e tropeços comunicacionais tiveram influência direta e indireta de pares que compartilhavam experiências semelhantes e de professores que buscavam ampliar empiricamente seu alcance junto a estes alunos, mesmo que isto significasse ir à busca de informação e elaboração de atividades extra-aula como pesquisar na biblioteca pública da cidade vizinha, datilografar e mimeografar exercícios complementares que pudessem acelerar a integração desta primeira geração de imigrantes ao contexto educacional vigente.

O panorama acima descrito data de 1967 e é a tônica desta dissertação uma vez que ilustra a iminente necessidade de lidar com e superar aspectos da linguagem, da educação formal, diversidade cultural e da tecnologia para os quais o professorado não estava formalmente preparado e, mesmo atualmente, já há 15 anos no século XXI, ainda há muito por fazer quanto à formação de professores, especialmente no que se refere ao ensino da linguagem e o uso mais adequado e crítico² das tecnologias de comunicação e informação ora disponíveis e por serem disponibilizadas no decorrer do tempo.

A observação de docentes com a finalidade de compreender os meios escolhidos para atingir seus objetivos educacionais, o interesse pela comunicação entre as pessoas, bem como seus eventuais entraves – as vezes linguísticos, outras vezes culturais, e o acompanhamento contínuo da evolução tecnológica especificamente relacionada a computadores e sistemas de som como vitrolas, toca-discos, toca-fitas, entre outros, devido à profissão e passatempo paterno foram fatores decisivos na opção pela carreira de docente em Letras.

A presença da tecnologia fez-se constante na formação através do então Laboratório de Línguas da universidade, com seus gravadores de fitas de rolo, frequentado diariamente com o intuito de aperfeiçoar a pronúncia e ritmo da língua estudada, o Inglês. Posteriormente, a atuação como professora deste idioma junto a empresas permitiu a utilização de tecnologias como o telefone, o Telex³ e computadores IBM, que já permitiam gravar material em disquetes flexíveis de 5¼, e Philips, com disco ótico de capacidade igual a 60 vezes o referido disquete flexível⁴, para atividades como treinamento de comunicação oral e escrita complementar as aulas presenciais.

A trajetória profissional junto a empresas multinacionais e nacionais com parcerias internacionais apresentava constante reforço à necessidade de

² Entende-se por uso crítico das tecnologias a capacidade de pensá-las de forma analítica frente aos objetivos que se deseja em contraposição a uma atitude “ingênua de ler o mundo” baseado no sentido comum, segundo Freire (2005:151)

³ O sistema de Telex utilizava uma rede de comutação de circuitos similar à utilizada nas redes públicas de comunicações de telefone, porém não havia conexão direta entre telefones e terminais de Telex. As máquinas mais antigas não tinham memória RAM, portanto as mensagens eram pré-gravadas em meio mecânico (fita de papel perfurada mecanicamente) e depois transmitidas, para economizar tempo de transmissão. As mensagens recebidas eram impressas em bobinas contínuas de papel. (adaptado de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Telex>)

⁴ História do Computador e da Internet. Disponível em https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=8dFCVL_KL-zY8ge-2oBQ&gws_rd=ssl (acessado em 18/10/2014)

compreender e trabalhar a linguagem de forma a estabelecer a comunicação mais adequada frente aos variados contextos interculturais que possuíam semelhança de signos, porém dicotomia de significado como, por exemplo, “Nós já vamos começar.”, onde o termo “já” compreendia um espaço temporal entre o imediatamente a quinze minutos (ou mais).

Tais interações expunham divergência, por vezes incompatibilidade, de intencionalidade comunicacional e, desta forma, interferiam nos processos e, por vezes, nos resultados tornando-os mais morosos ou infrutíferos.

A graduação em Letras pode levar a áreas outras que a do ensino nos níveis Básico e Médio conforme descrito pelo Ministério da Educação e Cultura, MEC, no Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares do curso de Letras e cita que:

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura,[...] para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades[...] (BRASIL, 2001)

Desta forma, a oportunidade de trabalho de consultoria acadêmica em uma editora internacional voltada para a elaboração e comercialização de material didático para o ensino da língua inglesa contribuiu para reforçar o forte vínculo entre ferramentas de ensino como o livro e material complementar impresso, os componentes digitais e o suporte acadêmico na forma de cursos de capacitação e desenvolvimento profissional de docentes e coordenadores da rede particular, pública, militares e de escolas de idiomas em diversos estados do território nacional.

Tal experiência trouxe à tona alguns pontos de uma realidade fortemente disseminada entre o professorado de Letras dos cinco estados pelos quais era responsável: 1) há significativa disparidade quanto a formação inicial, mesmo que as instituições de ensino superior possuam apenas relativa liberdade de elaborar sua grade curricular, delineada conforme currículo mínimo do Parecer CNE/CES nº 492/2001; 2) as grades curriculares pouco ou praticamente não contemplam o letramento e a apropriação crítica de tecnologias de informação e comunicação para o ensino de línguas; 3) o ensino da língua, materna ou

estrangeira, pouco ou raramente contempla a intencionalidade comunicacional dos signos linguísticos, sejam verbais e não verbais; 4) apesar do crescente número de docentes de Letras que ensinam Português como Língua Estrangeira, a formação inicial não contempla didática específica para esta modalidade; 5) além da falta de prática didática específica para PLE, há reduzido volume e variedade de material disponível e sua qualidade, abrangência e recursos tecnológicos é escassa, se não nula.

Sendo a presente dissertação parte integrante do programa de Mestrado em Educação e Novas Tecnologias, o foco escolhido com base no histórico pessoal é **como os recursos móveis vigentes podem acuxiliar a aprendizagem do idioma inglês e como acontece a apropriação crítica do uso das TIC neste processo.**

Segundo a UNESCO (2014) mais de 6 mil milhões de pessoas têm acesso a um dispositivo móvel conectado e, para cada pessoa que acessa a internet, a metade o faz a partir de um dispositivo móvel.

Neste sentido, é pertinente falar que a tecnologia móvel está mudando a maneira como vivemos e que está começando a mudar o modo como aprendemos, pois

estamos vivendo em um contexto da computação ubíqua, no qual os celulares estão incorporados em nossas atividades diárias, de modo que nós, inconscientemente, aproveitamos suas comodidades digitais como estratégias para alcançar certos benefícios em nossa vida real (COSTA, 2013).

Ora, então como organizar os modos de utilização visando a exploração pela mobilidade objetivando a aprendizagem?

Muitas organizações, como a IAMLearn – *International Association for Mobile Learning* (www.iamlearn.org) estão trabalhando para ajudar os governos e as pessoas a usarem dispositivos móveis para promover a educação para suas metas; para responder aos desafios de determinados contextos educativos; para complementar e enriquecer atividades formais e informais; e, em geral, tornar a aprendizagem mais acessível, equitativa e flexível para os estudantes em todos os lugares.

Neste sentido, a proposta de todo paradoxo é provocar reflexão, análise e, aos persistentes, o contínuo aprendizado. Assim, quê melhor forma de iniciar uma pesquisa sobre *mobile learning* (ML) que ter por base o mais inquietante

tema que rodeia a área da comunicação, principal alvo desta aprendizagem, afinal falar de ML no século XXI é trazer à tona as relações, em especial a do “meio e com a mensagem”, de Marshall McLuhan (BRIGGS e BURKE, 2004).

Aos incautos, que rapidamente consideram somente o que lhes é perceptível na realidade na qual se encontram, a concepção de meio se resume à ferramenta como o rádio, a televisão, a imprensa e, agora mais que nunca a internet, assim como atribuem à mensagem o significado de conteúdo ou informação. Neste cenário, a expressão não é tão óbvia assim e requer o cuidado de observar que o próprio meio pode alterar a mensagem tanto por meio de interferências de origem mecânica ou, e principalmente, devido às adaptações necessárias para que tal seja adequada ao meio que a transmite. Além disso, é essencial considerar as mudanças estruturais e da percepção humana que são imperceptíveis e gradativamente, ou não, introduzidas às formas e aos conteúdos comunicacionais, trazendo dinâmicas variadas, segundo características culturais, religiosas e ainda, sociopolíticas.

Ainda perante a linha de pensamento de McLuhan, todas as mudanças são percebidas, mesmo as mais sutis. Apesar de certa tendência humana a diminuir o significado, suas consequências, às vezes tidas como não propositais, foram, de fato, tão somente não previstas.

Sob tal cenário, portanto, para efeito desta pesquisa, considerar-se-á a mensagem e o meio que a fará tornar-se aprendido. Contudo, dando destaque para “o utilizar” deste meio de forma significativa, mais estruturado, aqui visto como a inserção de tecnologias da informação e comunicação (TIC).

E para relatar esta significação no século XXI, dentre tantas áreas que o trajeto mensagem-meio-significado poderia ser pesquisado, toma-se uma das que mais destaca a relevância da transmissão de informações na sociedade que está tão globalizada: o inglês como língua estrangeira.

É importante descrever que não existe uma definição oficial que a mesma é efetivamente a língua do mundo, mas inevitavelmente refere-se à uma linguagem que é caracterizada não só pelo número de seus falantes nativos, mas também pela sua distribuição geográfica e, com mais ênfase, perante sua utilização nas organizações internacionais e nas relações diplomáticas (CRYSTAL, 2003). Assim, como a língua mais difundida pode permitir que as

peessoas de diversas origens e etnias se comuniquem de uma forma mais ou menos equitativa.

Porém, na realidade brasileira, esta equidade não está tão presente e, muitas vezes, está estabelecida como base de conquista, por vezes dos afortunados, por vezes dos esforçados, mas por tantas outras por meio de políticas aplicadas à educação. Mas será que as mesmas representam as especificidades da área que é tão preciso ser efetivada em uma sociedade que necessita de progresso?

E dentro do cenário educacional do inglês, especificamente, *English as second language* (ESL), destaca-se a capacidade de adaptação às mudanças e as consequências mencionadas por McLuhan (1994) que estão refletidas no questionamento da atualização do profissional que deve ser o mediador do processo: o professor. E é neste ponto que surge a problemática da presente pesquisa:

- **Como estão sendo estruturados os aplicativos móveis para o estudo do inglês, quem os utiliza e como?**

Para tal, tem-se como **objetivo principal**:

- **Organizar o estado da arte da utilização de aplicativos móveis e sua utilização como base para o ensino de inglês em perspectivas formais e informais de ensino.**

Ao ter o norte acima descrito, os objetivos específicos para sua trilha são:

- **Revisar o Estado da Arte do Ensino da Língua Inglesa tendo como base as especificidades dos últimos anos deste século;**
- **Analisar quatro aplicativos móveis do ensino de inglês;**
- **Comparar pressupostos existentes entre o Estado da Arte e as ferramentas dos aplicativos avaliados para pressupor os pontos fundamentais que os professores necessitam saber/aprender para assim otimizar a aprendizagem dos seus alunos.**

1. ESL: ESTADO DA ARTE

Historicamente, o fator que estabelecia qual deveria ser a língua global seria o de qual é o idioma de quem detêm o poder. Ao relembrar o latim, língua franca de seu tempo. Contudo, a linguagem pode-se dizer que não têm existência independente da sua própria, e uma linguagem particular só domina quando seus falantes a dominam.

Para Doughty e Long (2003), o conhecimento denominado “aquisição de segunda língua” está encarregado de ser o básico e aplicado sobre a aquisição de vários métodos de coleta e análise de dados que incluem a observação nos contextos de aquisição. Para estes autores, no cenário internacional, uma das mais fortes correntes de pesquisa sobre a aquisição de segunda língua é a corrente cognitiva.

Para tal, lembra-se que para além de lembrar os clássicos como Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Bruner (1915-2016), analisar a aprendizagem significativa por meio da utilização de exercícios, por exemplo, sabe-se que é importante não negligenciar nenhum dos aspectos do desenvolvimento psicológico como cognitivo, linguístico, afetivo, etc., mas é preciso rever as preocupações entre o virtual e o físico, entre o mundo do trabalho, a aprendizagem formal e a aprendizagem informal, contínua, permanente, em uma grande rede, o que vem ao encontro da pesquisa, ora, a moda estatística se deu para redes sociais. O conectivismo dentro desta linha, por exemplo, vai de domínios desde a aprendizagem por transmissão, passando por uma emergência da reflexão à cognição e por outra por aquisição exploratória na inquirição até por acreção, sendo contínua (SIEMENS, 2006).

Ou seja, a corrente cognitiva pode apoiar o ESL na procura de compreender de que forma o conhecimento está representado mentalmente, como procura determinar o conhecimento denominado como competência (ELLIS, 2008), fornecendo uma visão geral das questões chave relativas à uma das consequências: o foco e a utilização de estratégias de aprendizagem de línguas. Ao fazê-lo, algumas informações sobre ESL resumem-se às questões práticas relacionadas ao uso do idioma. Tarone (1983) definiu um ESL como

uma tentativa de desenvolver a competência linguística e sociolinguística. Já Rubin (1987) escreveu que são estratégias que contribuem para o desenvolvimento do sistema de linguagem e que as construções afetam diretamente o aprendizado. Ainda pode-se lembrar do estudo de O'Malley e Chamot (1990), definindo como "os pensamentos especiais ou comportamentos que as pessoas usam para ajudá-las a compreender, aprender ou reter novas informações" (p. 1).

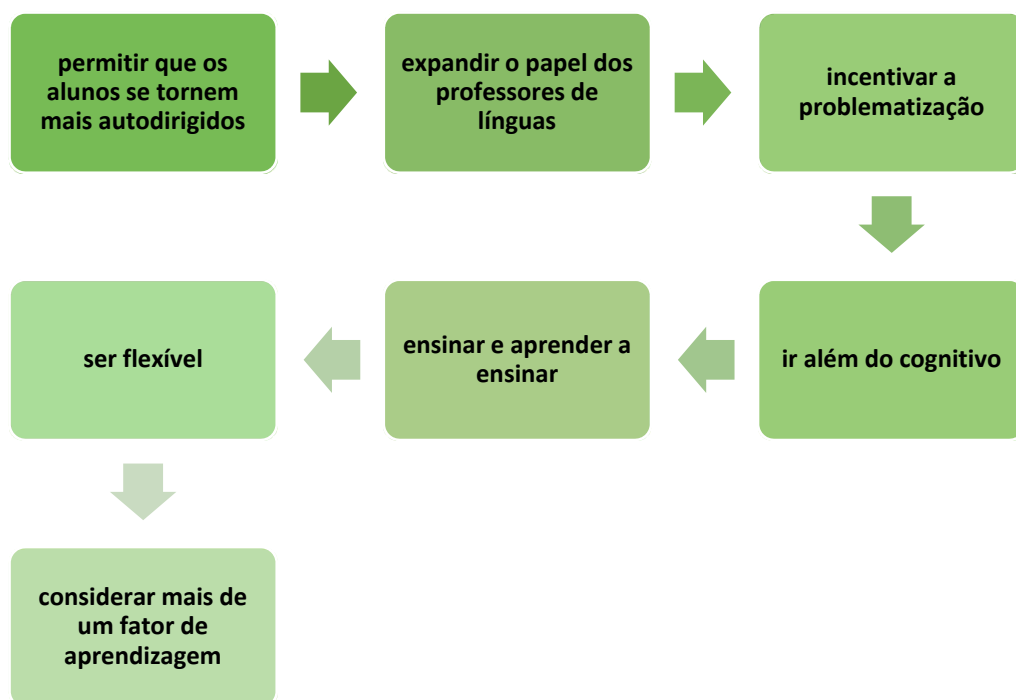
Estratégias de aprendizagem de línguas são, portanto, ações específicas, comportamentos, passos, ou técnicas que os alunos usam para melhorar o seu progresso de desenvolvimento. Como planejá-las e aplicá-las pode facilitar a interiorização, armazenamento, recuperação, ou o uso da nova língua.

A partir dessas definições, uma mudança ao longo do tempo pode ser observada: a partir do foco de/para competência linguística ou sociolinguística, existe agora uma maior ênfase sobre os processos e as características do ESL. Ao mesmo tempo, deve-se notar que são distintos dos estilos de aprendizagem, que se referem de forma mais ampla, embora parece haver uma relação óbvia entre um estilo de aprendizagem de línguas e suas estratégias habituais ou preferenciais de aprendizagem de línguas.

Embora a terminologia ESL nem sempre é uniforme, definida por exemplo como "estratégias de aprendizagem de línguas" (OXFORD, 1990a; 1990b), há uma série de características básicas na vista. Em primeiro lugar, são medidas tomadas por estudantes de línguas e em segundo lugar, para melhorar a aprendizagem de línguas e ajudar a desenvolver a competência linguística, como refletido nas habilidades do aluno em ouvir, falar, ler ou escrever.

É importante, ainda, destacar que o ESL pode ser visível por meio de comportamentos e etapas, técnicas ou invisíveis, por meio de pensamentos e até processos mentais.

Perante o aqui descrito, nota-se que mesmo em 2016 existe um desejo de controle e autonomia de aprendizagem por parte do aluno, descrito por Cohen (1990), o qual insiste em que só as atividades conscientes podem ser transferências de uma estratégia de um idioma para outro, o que é uma meta relacionada de ESL discutida por Pearson (1988) e Skehan (1989) e que serviu como base para a elaboração de uma lista com sete principais características de aprendizagem:

Figura 1: Características de aprendizagem ESL

Fonte: a autora (2016)

Para além, uma avaliação útil da pesquisa e de algumas das implicações da formação do ESL podem ser encontradas em Gu (1996), dentro de uma abordagem comunicativa para o ensino da língua como um objetivo chave para o aluno desenvolver a competência de comunicar-se reconhecendo a importância de estratégias como um aspecto fundamental da distinção entre as estratégias de comunicação e aprendizagem de línguas. Ora, as estratégias de comunicação são usadas pelos falantes de forma intencional e consciente, a fim de lidar com as dificuldades em se comunicar (Bialystok, 1990). E os professores de ESL? Para todos os professores que visam ajudar a desenvolver o aprendizado de seus alunos, então, uma compreensão é crucial.

Além de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, a pesquisa sugere que a formação inicial e continuada de professores é crucial para poder ajudá-los a se tornar melhores estudantes de línguas.

Sob tal cenário, torna-se de extrema relevância falar sobre a formação deste profissional, professor, no século XXI e como ele pode ajudar neste processo tão específico de aprendizagem.

1.1 E o docente, como formá-lo para o ESL?

Para explicar a relevância do papel do professor para a aprendizagem do aluno, pode-se lembrar que nascer, crescer e viver em uma época em que imperavam válvulas e transistores em um mundo de imagens em preto e branco, longos cabos que se conectavam a estranhos orifícios nas paredes os quais colocavam equipamentos em funcionamento, assim como ônibus também atrelados a cabos e à rede elétrica e outros tantos, certamente era conflitante perante a constatação de haver veículos automotores menores andando nas ruas e estradas sem qualquer rede elétrica, cabos e tomadas à sua volta.

Ainda mais complexo era observar, do fundo de uma sala de aula e em uma língua completamente estranha a efusiva interação entre a professora e os alunos sobre conceitos absolutamente claros, uma vez que a língua materna permitia boa compreensão do mundo e das relações sociais, porém sem a compreensão dos vocábulos expressos, se não pela busca de linguagem facial e corporal que oferecesse algum referencial familiar.

Neste ambiente, os dias eram preenchidos de atividades escolares fáceis de executar devido ao entendimento do universo infantil de colorir e associar padrões, porém complexos quanto às novas modalidades relacionais e de valores morais e sociais por vezes tão distantes dos apreendidos nos sete anos anteriores em especial considerando a convivência multicultural – conceito inexistente à época, apesar de amplamente vivenciado – com outras crianças de origem germânica, portuguesa, italiana, espanhola e japonesa. O ambiente constituía uma estranha modalidade social que não compreendia as ferramentas tão comuns na rotina diária familiar, tais como chaves de fenda, alicates, pinças, solda, aparelhos de medição elétrica em Watts e Volts, entre tantos outros cujos nomes já não residem na memória desta autora e até mesmo perderam sua função dados os avanços tecnológicos.

Os sucessos e tropeços comunicacionais tiveram influência direta e indireta de pares que compartilhavam experiências semelhantes e de professores que buscavam ampliar seu alcance junto a estes alunos, mesmo que isto significasse ir à busca de informação e elaboração de atividades extra-

aula como pesquisar na biblioteca pública da cidade vizinha, datilografar e mimeografar exercícios complementares que pudessem acelerar a integração desta primeira geração de imigrantes ao contexto educacional vigente.

O panorama acima descrito data de 1967 e é a tônica desta pesquisa, que ilustra a iminente necessidade de lidar com e superar aspectos da linguagem, da educação formal e da tecnologia para os quais o professorado não estava formalmente preparado e, mesmo já há dezesseis anos no século XXI, ainda há muito por fazer quanto à formação de professores, especialmente no que se refere ao ensino da linguagem e o uso mais adequado e crítico das tecnologias de comunicação e informação ora disponíveis e por serem disponibilizadas no decorrer do tempo.

A prática dos docentes com a finalidade de compreender os meios escolhidos para atingir seus objetivos educacionais, o interesse pela comunicação entre as pessoas, bem como seus eventuais entraves, e o acompanhamento contínuo da evolução tecnológica especificamente relacionada a computadores e sistemas de som – vitrolas, toca-discos, toca-fitas, entre outros – devido à profissão paterna foram fatores decisivos na opção pela carreira de docente que atuaria perante o ESL.

A presença da tecnologia deveria fazer-se constante na formação com o intuito de aperfeiçoar a pronúncia e ritmo da língua estudada. Pois, a trajetória profissional junto a empresas multinacionais e nacionais com parcerias internacionais apresentava constante reforço à necessidade de compreender e trabalhar a linguagem de forma a estabelecer a comunicação mais adequada frente aos variados contextos interculturais que apresentam semelhança de signos, porém dicotomia de significado como, por exemplo, “Nós já vamos começar.”, onde o termo “já” compreendia um espaço temporal entre o imediatamente a quinze minutos (ou mais).

Tais interações expunham divergência, por vezes incompatibilidade, de intencionalidade comunicacional e, desta forma, interferiam nos processos e, por vezes, nos resultados tornando-os mais morosos ou infrutíferos.

A graduação em Letras, por exemplo, pode levar a áreas outras que a do ensino nos níveis Básico e Médio conforme descrito pelo Ministério da Educação e Cultura, MEC, no Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares do curso de Letras e cita que

o graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura,[...] para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades[...]

Desta forma, a oportunidade de trabalho de consultoria acadêmica em uma editora voltada para a elaboração e comercialização de material didático para o ensino da língua inglesa contribuiu para reforçar o forte vínculo entre ferramentas de ensino como o livro e material complementar impresso, os componentes digitais e o suporte acadêmico na forma de cursos de capacitação e desenvolvimento profissional de docentes e coordenadores da rede particular, pública (incluindo colégios militares) nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior, e de escolas de idiomas em diversos estados do território nacional.

Tal experiência trouxe à tona alguns pontos de uma realidade fortemente disseminada entre o professorado de Letras, mesmo aos que são mais voltados para o ESL: 1) há significativa disparidade quanto a formação inicial, mesmo que as instituições de ensino superior possuam apenas relativa liberdade de elaborar sua grade curricular, delineada conforme currículo mínimo do Parecer CNE/CES nº 492/2001; 2) as grades curriculares pouco ou praticamente não contemplam a apropriação crítica de tecnologias de informação e comunicação para o ensino de línguas; 3) o ensino da língua, materna ou estrangeira, pouco ou raramente contempla a intencionalidade comunicacional dos signos linguísticos, sejam verbais e não verbais (gestos, mímicas e símbolos); 4) apesar das graduações em Letras terem passado a focar a dupla licenciatura, Português-Inglês, a formação inicial não contempla o uso de tecnologias de forma criativa/inovadora e, para os que optam por ensinar Português como Língua Estrangeira, tal formação não disponibiliza didática específica para esta modalidade; 5) além da falta de prática didática específica, o volume e variedade de material disponível reflete abrangência e recursos tecnológicos escassos frente as possibilidades que as TIC oferecem em âmbito global.

Cabe perguntar, então, e depois da graduação, como tornar-se um professor de ESL?

Percebe-se, assim, que apoiar a instrução de professores de forma eficaz deve ser aproximar conhecimentos de inglês a partir de uma perspectiva da vida real, muitas vezes com foco em habilidades de comunicação, conversação e relacionadas ao trabalho.

Costa (2013) deu algumas dicas de itens que não podem faltar na aprendizagem do ESL, as quais integram o trabalho em grupo, entendimento, pronúncia, atividades práticas, monitoração e personalização.

Neste sentido, lembra-se dos anos 1990, década de reflexão na formação de professores. Contudo somente neste século XXI a formação mais contextualizada, mais efetiva para o ensino do ESL foi destacada e, assim, os significados de reflexão não são claros ainda, embora, basicamente, a reflexão foi contrastada como base de forte aprendizado do professor em sua prática. Dewey (2001) caracterizava a reflexão como uma forma especializada de pensamento, pois ela decorre da dúvida e da perplexidade sentida num diretamente de uma situação e pode levar à pergunta proposital e problema resolução (ZEICHNER, 1993).

Aspectos estes que vão de encontro a uma variedade de usos para o ensino atual do ESL, afinal é imperativo especificar que a um idioma deve ser, além de tudo, ensinado de forma reflexiva, seja em um ambiente formal, como num informal.

No campo ESL, embora tenha havido dúvidas se professores podem realmente realizar a reflexão durante o curso de sua "formação", ou mesmo se "formação" e reflexão são compatíveis, o fato é que os pesquisadores, formadores de professores ou escritores da área incorporarem suas próprias noções particulares de reflexão, tendo a concepção das seguintes definições (SCHÖN, 1983): a) o momento de reflexão antes, durante ou depois da acção noções de reflexão-na-ação e reflexão-em-ação, a qual tem sido particularmente influente nas definições que distinguem os momentos de reflexão.

Neste sentido, para os professores que correspondem a interação com os alunos com atividades com tais características, o parâmetro fundamental para o ensino de uma idioma é estar inserido e tomar como base de solução de problemas sobre as condições sociais que influenciam o próprio ensino. Zeichner (1994), sobre isso relatou que é necessário: reflexão rápida $\frac{3}{4}$ instintiva e imediata; reparação $\frac{3}{4}$ habitual, pausa para pensar, rápido, no local; avaliação

$\frac{3}{4}$ tempo para reavaliar mais horas e dias; pesquisa $\frac{3}{4}$ sistemática, focalizados, ao longo de semanas ou meses; re-teorização e reformular $\frac{3}{4}$ abstrato, rigorosa, de forma clara. Ou seja, seguindo a teoria Habermas (1984) dos interesses cognitivos, três níveis foram identificados nos quais pode-se dizer que o professor deve focar: técnico, prático e crítico.

Níveis esses que revelam uma preocupação com a eficiência e eficácia dos meios, utilizado para atingir os fins que são aceitos como dados com a avaliação dos objetivos educacionais e como eles são alcançados pelos alunos, considerando o valor de objetivos educacionais, o quão bem eles estão sendo realizados e quem é beneficiado da realização bem sucedida destes fins.

Assim, pode parecer que nem todas as dimensões aqui destacadas são tidas em conta por aqueles que defendem uma abordagem reflexiva ao ensino. Afinal, é preciso pensar em programas de formação de professores de idiomas que adotam uma prática que possa:

- permitir que professores mudem a sua prática própria, adotando uma abordagem analítica em direção ao ensino;
- fomentar a valorização social e política dos professores nos contextos em que trabalham, ajudando os professores a reconhecer que o ensino é social e politicamente situado e que a tarefa do professor envolve uma apreciação e análise de contexto;
- permitir que professores possam avaliar as questões morais e éticas implícitas nas práticas de sala de aula, incluindo o crítico exame de suas próprias crenças sobre o bom ensino;
- encorajar os professores a assumir maior responsabilidade pelo seu próprio crescimento profissional e para adquirir autonomia profissional;
- facilitar o desenvolvimento de suas próprias teorias de compreensão e de desenvolvimento de um novato, base para o seu próprio trabalho em sala de aula;
- capacitar os professores para que eles possam influenciar novas direções na educação e assumir um papel mais ativo em tomadas de decisão.

Mas quê recursos são precisos para isso? Primeiramente é necessário entender como está organizada a educação neste século, pois somente assim

entender-se-à como estruturar tais pontos em prol de uma aprendizagem significativa do estudante, alvo principal do processo.

1.2 A aprendizagem do século XXI

Apesar dos 16 (dezesseis) anos contados da inserção no século XXI, segundo a visão cristã, muito ainda se discute e a pouco consenso se há chegado quanto as melhores práticas para a integração entre a educação, as empresas, a comunidade e os líderes governamentais no desenvolvimento das habilidades necessárias às demandas de pensamento crítico e comunicação efetiva na busca de atitudes colaborativas frente a solução de problemas e, conseqüentemente, a capacidade de prosperar num mundo de mudanças constantes e aprendizagem contínua, conforme apontam os parâmetros do documento *P21 Framework for 21st Century Learning*⁵, da coalisão *P21-The Partnership for 21st Century Skills*, fundada em 2002.

A identificação da necessidade de projetar e fomentar melhorias no sistema educacional não é tão recente quanto pode parecer. No Brasil, conforme aponta Ribeiro (1993),

a educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. [...] Da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente (pp. 15-16).

⁵ P21 Partnership for 21st Century Learning, coalisão formada por empresas, líderes educacionais e decisores políticos para a discussão e definição de habilidades necessárias para o século XXI no sistema educacional Norte Americano (K-12), cujos parâmetros são internacionalmente reconhecidos. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>

Ribeiro complementa afirmando que mesmo após a expulsão dos jesuítas ocorrida em 1759 e a implementação das Aulas Régias, pouco mudou na educação uma vez que “o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos”, o que corroborava com o objetivo do ensino pelo e para o Estado.

O Ato Adicional de 1834 objetivava descentralizar a responsabilidade educacional atribuindo às províncias o poder de regulamentar o ensino primário e médio, mantendo o ensino superior sob a égide do Estado. Contudo, a ingerência e a falta de recursos favoreceram que particulares assumissem especialmente o nível médio, cujo ensino visava o ingresso na escola superior para assegurar o reconhecimento dos “homens cultos do país”, como reitera Ribeiro (1993). Apesar do ensino médio transitar do profissionalizante (considerado formador de mão de obra rudimentar) ao humanístico (posteriormente tido como de elitismo educacional) e as subseqüentes reformas educacionais até o surgimento da Escola Nova, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, que objetivava atender a necessidades mais amplas tais como as defendidas por Dewey (2001), onde as salas de aulas não mais seriam locais de absoluto silêncio para se tornarem pequenas comunidades de aprendizagem colaborativa, e introduzidas no Brasil logo após de 1882 por Rui Barbosa e posteriormente com reforço do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, e humanistas como Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

Paralelamente, observa-se que entre 1857 e 1865, por exemplo, quando aprender a ler e escrever era considerado um luxo para a maioria das crianças – e um crime para afrodescendentes, um singelo grupo de 43 educadores de Philadelphia levanta sua voz em nome da educação pública nos Estados Unidos e, quase 150 anos depois e com cerca de 2.7 milhões de professores congregados sob o nome de National Education Association (NEA), Associação de Educação Nacional, em 1960 associam-se à American Teachers Association (ATA), Associação Americana de Professores, sempre em busca de melhores condições de trabalho para professores e dos direitos à boa formação escolar de alunos.

As condições de trabalho para professores sob a ótica legal não são parte do objeto desta pesquisa, mas certamente oferecer e desenvolver novas ferramentas que deem suporte aos professores é essencial para atingir e, muito possivelmente, superar os objetivos pretendidos pelo P21.

Os conceitos de melhores condições de aprendizado defendidos pela NEA, um dos membros fundadores do P21, compreendem, para além do conteúdo a ser estudado, quatro grandes pilares, os chamados *Four Cs: critical thinking, communication, collaboration and creativity*⁶, os quais foram incorporados ao P21 Framework, anteriormente mencionado.

Conforme apontado pelo *Four Cs* (p. 8), o pensamento crítico é fundamental na educação, pois “*one can’t learn well without thinking well*”⁷. Observe-se que a noção de “crítico”, nesta área, significa a capacidade de analisar e avaliar pontos positivos e negativos, causas e consequências, custo e benefício, que

pode realizar-se através da observação, da experiência, do raciocínio ou do método científico [...] exige clareza, precisão, equidade e evidências, já que visa evitar as impressões particulares e está relacionado com o cepticismo e com a detecção de falácias⁸

O ato de comunicar envolve, necessariamente, a decisão pelo objetivo almejado que, entre outros, pode ser o de transmitir, onde um lado é emissor e o outro é receptor, de compartilhar, que envolve receptores que, além de repassar a mensagem, podem agregar ou omitir informações da mensagem original, seja esta verbal ou não-verbal⁹. Independente do formato, a comunicação passa, necessariamente, pela capacidade de ouvir ou percebê-la sem pré-julgar, sem tentar concluir o pensamento do outro, e nos casos em que é oportuno, há o *feedback* do(s) receptor(es), conforme aponta a complementação de Wilbur Schramm (1954) ao modelo de comunicação mais mecânico de Claude E. Shannon e Warren Weaver.

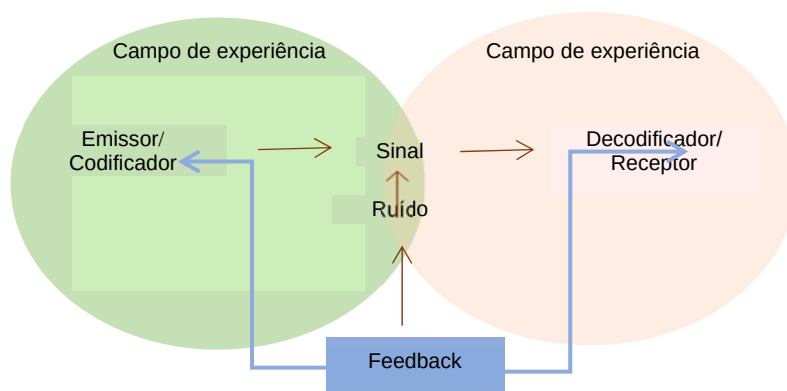
⁶ (tradução livre) Quatro Cs: pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade.

⁷ (tradução livre) não é possível aprender bem sem pensar bem

⁸ Fonte: <http://conceito.de/pensamento-critico>

⁹ Comunicação verbal compreende o uso de palavras seja através da expressão oral ou escrita. A não-verbal refere-se aos gestos, sons, mímica, expressão facial, imagens, gráficos, entre outros.

Figura 2: A adaptação do modelo de Shannon-Weaver enfatiza que somente há comunicação quando os campos de experiência do emissor e o receptor se sobrepõem.



Fonte: a autora (2016)

A análise dos documentos *Four Cs* e P21 (NEA, 2010) revela preocupação com uma formação integral de fato, uma vez que propõe oferecer bases complementares entre o conteúdo acadêmico e as habilidades de pensamento crítico frente as diversas situações, desenvolver a capacidade de solucionar problemas nas mais diversas áreas, colaborar efetivamente e comunicar de forma clara e eficaz, fundamentais para um mundo em constante mudança e, portanto, espera adaptabilidade. Ou seja, considera todos os elementos comunicacionais apontados na figura 2, inclusive o chamado “campo da experiência” das partes em comunicação ou alvo de futura comunicação, direta ou tecnológica, por identificar que sua eficácia somente é possível diante da compreensão da vivência do outro.

2. O QUE É A APRENDIZAGEM MÓVEL?

A aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologia móvel, sozinho ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), para permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode se desdobrar em uma variedade de formas: as pessoas podem usar dispositivos móveis para acessar recursos educacionais, conectar com os outros, ou criar conteúdo, tanto dentro como fora das salas de aula. Aprendizagem móvel abrange também os esforços para apoiar os objetivos educacionais amplos, como a administração eficaz dos sistemas de ensino e uma melhor comunicação entre as escolas e as famílias.

Desde o ano de 2012 a UNESCO vem trabalhando para fornecer aconselhamento e orientação aos governos e outras partes interessadas que procuram maximizar tecnologias móveis cada vez mais onipresentes e acessíveis para a aprendizagem.

UNESCO (2014) realizou uma pesquisa em várias áreas, tais como a leitura móvel, políticas de aprendizagem móvel, e promover a igualdade de género com as TIC. As publicações resultantes descrevem as vantagens educacionais únicas de tecnologia móvel e estratégias articuladas para construir ambientes de políticas em que estas vantagens podem criar raízes e crescer.

Em paralelo com a sua pesquisa, política e trabalho de partilha de conhecimentos, a UNESCO executa projetos de campo de aprendizagem móvel em vários países, incluindo a Nigéria, México, Paquistão e Senegal. Cada projeto num país emprega uma abordagem diferente para apoiar o trabalho de professores e alunos, e, cumulativamente, estes projectos estão a ampliar a base de conhecimentos de como a tecnologia móvel pode expandir o acesso à educação e melhorar a sua qualidade.

Por fim, a UNESCO organiza uma conferência anual chamada Semana Mobile Learning, que é reconhecida como uma conferência pré-eminente na aprendizagem móvel e atrai os líderes da educação e profissionais de todo o mundo.

2.1 Linguagem e Tecnologia na Aprendizagem da Língua Inglesa

Há muito que o tema Geração Y tem sido discutido juntamente com as habilidades necessárias para o séc. XXI, porém parece que poucos se deram conta de que já estamos no décimo sexto ano do referido século.

Exemplos claros são as propostas pedagógicas escolares tanto no âmbito público quanto privado que ainda proíbem o uso de tecnologia em sala de aula, ou o fazem de forma bastante restrita. As razões variam desde a falta de numerário para aquisição do equipamento, falta de entrega do equipamento por parte do governo para as escolas públicas, falta de instalações adequadas para operação dos equipamentos, despreparo dos docentes quanto a operação e possibilidades oferecidas por tipo de tecnologia ofertada, bem como inabilidade da sociedade em compreender o poder de alcance que o aprendizado pode ter através do uso consciente de tais tecnologias.

Porém não se deve pressupor que apenas o manejo adequado irá trazer os benefícios desejados por docentes e discentes. Há de se adquirir conhecimento das formas comunicacionais que cada tecnologia oferece e como essas identidades linguísticas podem resultar no sucesso ou insucesso da comunicação almejada. Saber qual o conceito que permeia a linguagem utilizada faz com que a comunicação entre educadores e educandos seja o mais linear e coesa possível. Ainda há de se transpor o receio de que o aluno, por ter nascido na era tecnológica, saiba muito mais do uso das TIC do que o professor; trata-se de um saber diferente: um acompanhou o processo de elaboração e procedimentos de uso, o outro, apenas é usuário final, mas com muitas restrições porque não conhece o processo como um todo – sua visão é a de ‘clique’ e obter o resultado de imediato, o que não necessariamente procede.

Igualmente não é necessário que as atividades propostas dependam tão somente de estar conectado no momento da aula, pois conforme cita Palfrey e Grassier (2008), “o mundo *offline* também está repleto de imagens e acontecimentos perturbadores” que podem e devem ser trabalhos para que tanto o discente quanto sua família possam melhor compreender quais os rumos que

o aprendizado toma em dado momento através das formas tecnológicas de aquisição e consolidação do conhecimento.

Aprender uma língua estrangeira oferece a estudantes e profissionais uma grande vantagem, uma vez que lhes permite interagir com pessoas de outras culturas, poder ler e ouvir relatos de sua fonte original, sem depender da interpretação de tradutores, ampliar sua visão de mundo à partir de novos referenciais.

No entanto, participar em aulas de língua leva tempo e exige esforço, algo que a maioria das pessoas hoje em dia não têm em abundância. O desenvolvimento da tecnologia de *smartphones* já fez o processo de aprender uma outra língua mais rápido e mais fácil. Leva apenas um único *download app* para começar a aprender. Assim, torna-se apropriado descrever alguns aplicativos de aprendizagem de línguas mais conhecidas disponíveis para iOS e usuários do Android.

2.1.1 Duolingo

Duolingo é um dos aplicativos mais cotados disponíveis quando se trata de aprender outra língua. Ele também tem sido reconhecido como o melhor *app* para 2013 tanto pelo Google Play Store e AppStore.

O aplicativo funciona semelhante a um jogo no qual os usuários recebem pontos de experiência para cada resposta correta. Eles também recebem uma moeda no jogo chamado Lingot que podem ser usados para obter itens de loja virtual da Duolingo. Os usuários de Duolingo aprendem uma nova língua através da repetição, de forma audível falando, por conversação e de forma gratuita. As aulas são projetados para aumentar em grau de dificuldade conforme o usuário avança. Ao todo são 25 níveis para a língua inglesa e, segundo informações do programa, o aluno chega ao nível de proficiência semelhante ao que o *Common European Framework*¹⁰ denomina de B1, o pré-intermediário. Sua gratuidade

¹⁰ CEFR-Common European Framework <http://www.examenglish.com/CEFR/cefr.php>

não se estende, entretanto, ao teste final – Duolingo English Test, o qual custa USD 49 e após concluído gera um certificado que o usuário imprime.

Figura 3: Logomarca Duolingo



Fonte: <https://goo.gl/pEY163>

2.1.2 Babbel

Assim como Duolingo, Babbel também permite que os usuários aprendam a entender uma língua através do preenchimento e repetição de frases. O aplicativo é gratuito para *download* da primeira lição e algumas funções. Entretanto, para maior aprofundamento ele tem um custo de assinatura no ano de 2016. Os usuários podem escolher entre diferentes aplicativos de linguagem de Babbel como o Alemão, Italiano, Francês, Holandês, Português e Espanhol.

Esses aplicativos podem ser baixados individualmente para que os alunos possam se concentrar em um único conjunto de lições antes de passar para outro idioma. Babbel também usa um sistema objetivo personalizado que permite aos usuários definir pontos de referência como eles aprendem uma língua estrangeira e para monitorar seu progresso. Tal como o Duolingo, Babbel também oferece certificado, porém o emite a cada nível do programa sem a exigência de qualquer teste.

Outra semelhança com o Duolingo é que sua página anuncia desenvolvimento linguístico até o nível intermediário, entretanto os comentários apresentados junto aos chamados Curso de inglês para iniciantes (1 ao 6) prometem levar o aluno até o nível A2, e o Curso de aprofundamento (1 a 3) diz revisar o A2 e chegar ao B1 do CEFR.

Figura 4: Logomarcas Babbel

Fontes: <https://goo.gl/GisRoR> ; <https://goo.gl/4u0wCm>

2.1.3. Memrise

Como o próprio nome sugere, Memrise ensina aos usuários como falar diversos idiomas através da memorização de palavras com o uso de imagens. O aplicativo possui módulos de aprendizagem diferentes, dependendo da proficiência do usuário, incluindo aulas da linguagem de sinais de uma gama de países.

As lições de Memrise tipicamente consistem de uma palavra, sua definição em Inglês e uma gravação de áudio de sua pronúncia. Os usuários recebem 15 palavras para estudar por aula. Há dois formatos para fazer as aulas: gratuito ou Premium (Memrise Pro), onde este segundo requer pagamento mensal, trimestral ou anual, e executa planilhas de monitoramento de performance, identifica o melhor horário de aprendizado do usuário e tempo de aprendizagem em cada curso, por exemplo.

Além dos mais de 200 idiomas, Memrise também oferece atividades em áreas como História e Geografia, Matemática e Ciências, Arte e Literaturas, entre outros.

Figura 5: Logomarcas Memrise

Fontes: <https://goo.gl/LPrPw6>; <https://goo.gl/CntE4O>

2.1.4 AnkiApp

Para as pessoas que desejam fazer uma viagem para a Terra do Sol Nascente, AnkiApp oferece uma maneira rápida e simples de aprender japonês. AnkiApp usa um sistema de *flashcard*¹¹ que permite aos usuários memorizar diferentes palavras de vários idiomas facilmente. Os usuários também podem desafiar-se através de sessões rápidas, muitas vezes com duração de um minuto ou menos, a fim de testar seus conhecimentos de um dos 20 idiomas.

Por se tratar de um aplicativo que enfoca a memorização, este também oferece recursos para outras áreas, tais como nomes de pessoas, orientação geográfica, longos poemas.

AnkiApp possui versões para plataformas Mac, iOS, Windows, Windows Phone, Android, Kindle, sendo um dos mais versáteis e sua categoria.

¹¹*Flashcard* é o nome dado a cartões de visualização da palavra a ser aprendida ou revisada e pode conter imagem ou a grafia da mesma.

Figura 6: Logomarcas AnkiApp

Fonte: <https://goo.gl/99ok2l> ; <https://goo.gl/wsFMt5> ; <https://goo.gl/ACVAIF>

2.1.5 Busuu

O que define Busuu além de outros aplicativos de aprendizagem de línguas no mercado é a sua agitada comunidade de usuários. Além de descobrir como ler e escrever um dos 12 idiomas que ele oferece, as pessoas também são encorajados a ouvir e falar uma língua estrangeira, interagindo com falantes nativos. Após cada aula, os usuários Busuu são levados para uma conversa simulada. O aplicativo reproduz uma gravação de vídeo de outra pessoa falando, e uma vez que é através, o usuário é solicitado a gravar sua resposta. Há também práticas de escrita do idioma a ser aprendido. Os membros também podem melhorar as suas competências linguísticas através de cursos interativos e interação direta com falantes nativos através de vídeo-chat integrado e correções de texto *peer-to-peer*¹².

Ferramentas como exercícios de gramática, treinamento de vocabulário, possibilidade de trabalhar offline e testes e certificado oficial somente estão disponíveis para usuários pagantes em para assinaturas anuais.

¹²*Peer-to-peer* significa entre parceiros em nível hierárquico semelhante, neste caso, colegas de estudo.

Tal como os aplicativos anteriores, este também alega levar o aluno até o nível B2 do CEFR, devidamente reconhecido como intermediário.

Figura 7: Logomarca Busuu



Fonte: <https://goo.gl/zpNGSI> ; <https://goo.gl/frgUkM> ; <https://goo.gl/zctCQ2>

2.1.6 MindSnacks

MindSnacks é um programa norte americano que fornece aos usuários uma forma gratuita de entender línguas e culturas estrangeiras através de 50 lições diferentes concebidas sob a forma de *flashcards* e jogos fáceis de jogar que somam mais de 40 horas de contato com a língua. Cada lição funciona de modo semelhante a um livro infantil onde os usuários são convidados a resolver uma série de quebra-cabeças coloridos dispostas de acordo com a sua proficiência na língua.

Os idiomas oferecidos são inglês, espanhol, italiano, alemão, mandarim, entre outros, e atesta ser voltado para os níveis iniciante ao intermediário. Apresentado nas versões Windows, iOS e Android, ele também possibilita prática voltada ao exame SAT Subject Test™ (exames de proficiência em matemática, ciências, história, língua estrangeira e literatura) e GRE – Graduate Record Examination, avaliação de análise e redação críticas, raciocínio lógico-linguístico e quantitativo na análise de dados, ambos direcionados à admissão em programas de graduação nos Estados Unidos e o último também utilizado

para admissão em programas de pós-graduação. A versão Premium oferece 1000 a mais, jogos exclusivos e práticas intensas para o exame SAT.

Além destes objetivos, a página do aplicativo não delinea o nível de proficiência em comparação ao CEFR como os anteriores.

Figura 8: Logomarca MindSnacks



Fonte: <https://goo.gl/LUFlxe>

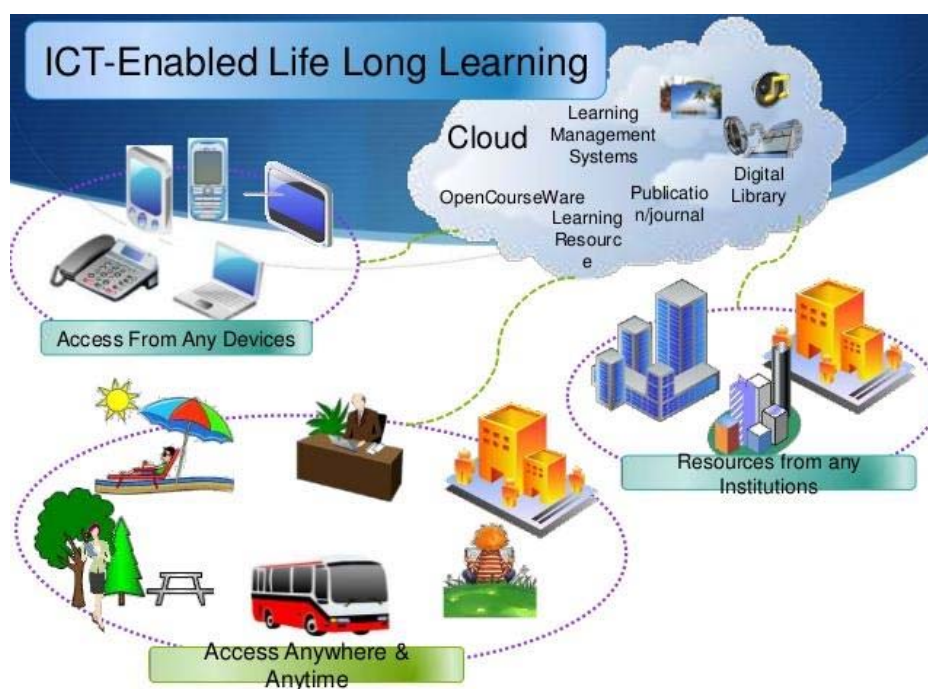
2.1.7 Brainscape

Brainscape é um aplicativo móvel nos formatos iOS e Android que usa um conjunto de 5.500 *flashcards* para ensinar os usuários sobre a linguagem, tal como o AnkiApp. Contudo, diferentemente do aplicativo anterior, é que este indagará sobre o nível de confiança do aluno quanto a lembrar determinada palavra. Conforme o indicativo de confiança sobe através da variação de cores, o tempo de visualização de cada flashcard diminui para 1 a 2 segundos. Em caso contrário, aumenta até 5 segundos. Além de seu próprio volume e sequência de flashcards, o usuário também pode praticar de forma randômica fazendo uso de cartas de outros alunos. A lições sobre a pincelada de cada símbolo para ajudar os usuários a entender como ele é desenhado. Brainscape pode ser baixado de graça ou com a opção de desbloquear todo conjuntos de flashcards cujo custo varia entre USD 1.99 a USD 19.99.

Figura 9: Logomarcas BrainScape

Fonte: <https://goo.gl/gYVjmH> ; <https://goo.gl/4PaJWE>

As características comuns a todos são a não restrição de faixa etária de alunos e a possibilidade do armazenamento na nuvem gerando a facilidade de aprender em qualquer lugar, a qualquer hora, durante toda a vida, conforme retrata a figura 10:

Figura 10: ICT enabled¹³ - imagem indicativa de possibilidades oferecidas pelas TIC (ICT, em inglês)

Fonte: <https://goo.gl/cCg4eL>

¹³ Fonte: <http://image.slidesharecdn.com/ocwcbali2013-130507223759-phpapp02/95/ubiquitous-learning-revolutionizing-education-system-4-638.jpg?cb=1367966431>, acesso em 14 de julho de 2016, às 15h11m.

3. COMPETÊNCIAS DO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA (COM TIC)

Conforme Palmer (2015) ressalta em seu artigo publicado no site Edutopia, não havia discussões sobre o “professor do século XIX”, nem sobre qualquer outro, como há sobre as habilidades necessárias para o docente do séc. XXI. Anterior aos anos 1990 falava-se em métodos, metodologias, técnicas e abordagens, sendo que muitas vezes o surgimento de uma nova proposta baniu tudo o que era praticado em sala de aula, como num movimento pendular extremo (BROWN, 2002).

Foi somente a partir da necessidade iminente de comunicação mais efetiva por razões profissionais da emergência do Mercado Comum Europeu com os Estados Unidos no início dos anos 1980, que métodos tradicionais como a tradução gramatical passaram a ceder espaço para abordagens que consideravam a simulação de situações reais para fomentar comunicação. Esta foi a base também utilizada pelo antropologista Dell Hymes, que desenvolveu o conceito de competência comunicativa como reação à competência linguística tida como ideal de um falante nativo defendido por Chomsky (RICHARDS, RODGERS, 2001).

Apesar de argumentos como ‘as necessidades do mercado’ que poderiam enfraquecer a abordagem de Habermas, anteriormente citado, nota-se que a busca pela boa comunicação compreende, essencialmente, entender e fazer-se entendido (e atendido) em suas necessidades comunicacionais.

A grande mudança, entretanto, está na forma de como esta busca tem sido feita pelos discentes e, conseqüentemente, como isto tem afetado as estratégias de docência.

Pode-se tomar como ponto de partida o fato de que o conhecimento não mais é tido como algo já acabado e, portanto, somente transmitido do professor ao aluno ou que o conhecimento a ser transmitido serve a todos os tipos de interesse ou formação, nem as formas de ensinar e aprender são homogêneas, pois estão sujeitas não somente ao comportamento frente as estratégias de aprendizado, mas também aos estilos cognitivos que, conforme aponta Gardner

(1993), são fortemente influenciados – se não determinados – pela cultura em que o aprendente está inserido.

Com a expansão massiva das TIC em todos os campos e não mais restrito à pesquisa tecnológica e à indústria, o perfil de ambos – discente e docente – necessariamente se altera fazendo com que todos, novatos e os mais experientes, tenham novo olhar e atitude frente ao aprender. Por exemplo, a acessibilidade às ferramentas tecnológicas, *hardware* e *software*¹⁴, faz com que a distância geográfica não seja mais empecilho para a obtenção de informação, a qual assume formas como tutoriais escritos ou em áudio e vídeo. Ainda assim, o modelo de aprendizado do século XXI não é finito, o que faz com que novas possibilidades surjam à medida das necessidades e da curiosidade de ambas as partes, discentes e docentes.

Como então preparar um docente para um contexto de constante mudança? Como ensinar e aprender com tamanha volatilidade de meios, amplitude de objetivos, variedade de recursos tecnológicos que devem assumir o papel de ferramentas de aprendizado e não de meros distratores, e como lidar com a demanda por resultados em prazos cada vez menores? Como assegurar que conhecer estratégias de aprendizagem efetivamente fomentem a competência comunicativa e não sejam apenas uma lista de procedimentos mecânicos?

Infelizmente muitos dos processos envolvidos no aprendizado de uma segunda língua ou língua estrangeira permanecerão inacessíveis à introspecção e à manipulação externa consciente, especialmente no que se refere à internalização (não a memorização mecânica) e automatização de conceitos e respostas das quais a comunicação oral depende.

Ainda assim, tal como Vygotsky (LOURENÇO, 2012) preconizava, o ato de aprender não é solitário e desenvolver autonomia também não pressupõe independência total de um professor ou de outros alunos, mas sim o equilíbrio entre o autodesenvolvimento e a interdependência com pares e professores. Tal como pontua Allwright (1990), a coautoria entre professor e aluno é inevitável, sendo que nesta o docente é responsável por levar o discente a compreender que, para além de sua prontidão afetiva frente ao aprendizado, há a necessidade

¹⁴ Hardware consiste no equipamento tecnológico e Software, nos programas inseridos no equipamento.

da prontidão efetiva quanto a sua responsabilidade de assumir iniciativa organizacional para que o aprendizado tenha efeito. Desta forma, o conteúdo inicialmente delineado por uma grade curricular ou um rol programático passa a contar não somente com a expertise do docente, mas também com o *feedback* do discente quanto ao ritmo e volume de conteúdo a ser trabalhado e a forma de absorvê-lo. Temos assim, a plena coautoria entre professor e aluno num processo amplo de ensinagem (ensino e aprendizagem), como definia Anastasiou (1998).

4. DESIGN METODOLÓGICO: Uma Abordagem Qualitativa sobre a Aprendizagem da Língua Inglesa

Como pôde-se comprovar nos capítulos anteriores, é de extrema relevância não só que se pesquise sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, mas que se pense em maneiras de adequar a mesma de forma contextualizada à sociedade atual e para o aprendente do século XXI, dando destaque para aquelas pessoas que estão em busca de formação profissional ou de aperfeiçoamento laboral.

Neste cenário, relembra-se a problemática colocada para o trabalho: perante a realidade de globalização que gera a relevância do estudo de uma língua estrangeira nos dias atuais, fica ainda mais latente quando se coloca tal ensino por meio de tecnologias móveis, afinal já é sabido que as mesmas têm papel crucial para mudanças de hábitos de relacionamentos pessoais e profissionais, também destaque no contexto globalizado, já que são uma das principais propulsoras de encurtamento geográfico e de tempo. Assim, questiona-se:

Como estão sendo estruturados os aplicativos móveis para o estudo do inglês, quem os utiliza e como?

Na tentativa de resposta, a presente pesquisa tem como objetivo principal **organizar o estado da arte da utilização de aplicativos móveis e sua**

utilização como base para o ensino de inglês em perspectivas formais e informais de ensino.

Para isso, pretende-se:

- Revisar o Estado da Arte do Ensino da Língua Inglesa tendo como base as especificidades dos últimos anos deste século;
- Analisar quatro aplicativos móveis do ensino de inglês;
- Comparar pressupostos existentes entre o Estado da Arte e as ferramentas dos aplicativos avaliados para pressupor os pontos fundamentais que os professores necessitam saber/aprender para assim otimizar a aprendizagem dos seus alunos.

Sob tal cenário, o trabalho está estruturado nas seguintes fases:

- (I) Revisão Bibliográfica
- (II) Análise Comparativa de Dispositivos Móveis
- (III) Descrição e análise dos dados

Com um campo tão específico de investigação e com as características profissionais da investigadora, os eventos pensados para a estruturação deste estudo não são de imersão no campo de estudo, mas sim de perspectivas em discurso e ação. Portanto, um processo interativo no qual se transmita suas experiências vividas (COUTINHO, 2011, In: WUNSCH, 2013).

Devido à natureza subjetiva dos dados qualitativos em geral (Burns, 2000; Almeida e Freire, 2008) a descrição deste estudo desempenha um importante papel explicativo para sugerir possíveis relações, causas, efeitos e processos que possam vir a ser mais dinâmicos, como indicados por Creswell e Plano Clark (2011).

Segundo Wunsch (2013), a pesquisa na área educacional tendo como foco a integração das TIC, de forma aplicável e contextualizada, deve fazer parte do pressuposto de descrever, compreender e explicar como isso ocorre perante a organização individual, e/ou institucional/social e como se dá a associação de ambos os aspectos.

Como abordar-se-á apenas dados qualitativos, optou-se por viabilizar um estilo de **narrativa descritiva-comparativa** (MACK, WOODSONG, MACQUEEN, GUEST e NAMEY, 2005), a fim de examinar as formas de

conhecimento que poderiam não estar disponíveis, ganhando assim uma nova visão “para uma posterior análise de cunho mais social” (BURNS, 2000, p. 13).

Em consonância com o exposto, reconhece-se o cunho interativo da investigação comparativa em significados com base em princípios que reforçam a pertinência e a necessidade crescente atual em se ter uma postura interpretativa (GONZÁLEZ REY, 2002) dos comportamentos que ocorrem durante a aprendizagem da língua inglesa a “partir do conhecimento do outro, respeitando a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interativamente” (ALMEIDA e FREIRE, 2008, p. 110).

4.1 Revisão Bibliográfica

Uma preocupação deste estudo é referente ao aspecto de elevada quantidade de publicações na área TIC na educação, porém poucas em relação ao uso de tecnologias móveis no ensino do inglês, fato que comprovou a importância da revisão da literatura em um projeto científico na área. Assim, com o propósito de fornecer uma visão geral a partir de um relatório do estado da arte sobre a temática específica, abordou-se um tipo de texto que discutiu informações produzidas como componente base *review* (TAYLOR e PROCTER, 2002). Assim, é preciso

reunir e analisar, o melhor possível, o que já se conhece sobre o assunto, as informações existentes com o intuito de fundamentar o estudo, partilhar os resultados de outros estudos que estão “intimamente relacionados e preencher lacunas e ampliando os estudos anteriores a este (WUNSCH, 2013).

Com base qualitativa, portanto, a revisão da literatura é aqui fonte de apoio à estruturação ao estudo, contextualização das temáticas abordadas e como base de comparação e contraste com os resultados do estudo. E, ao considerar esta fase da pesquisa como suporte para o processo, auxiliando na refinação do problema, no aprofundamento dos aspectos gerais da pesquisa, constitui-se como “referencial na medida em que dá sentido às atividades e procedimentos que vão ser postos em prática, assim como aos resultados que se obtenham” (Coutinho, 2011, p. 56).

A fonte de leitura inclui livros com temas convergentes e transversais ao estudo, bem como artigos em revistas científicas (*online* e impressas), artigos publicados em sites e blogs educacionais, teses de mestrados e doutorado.

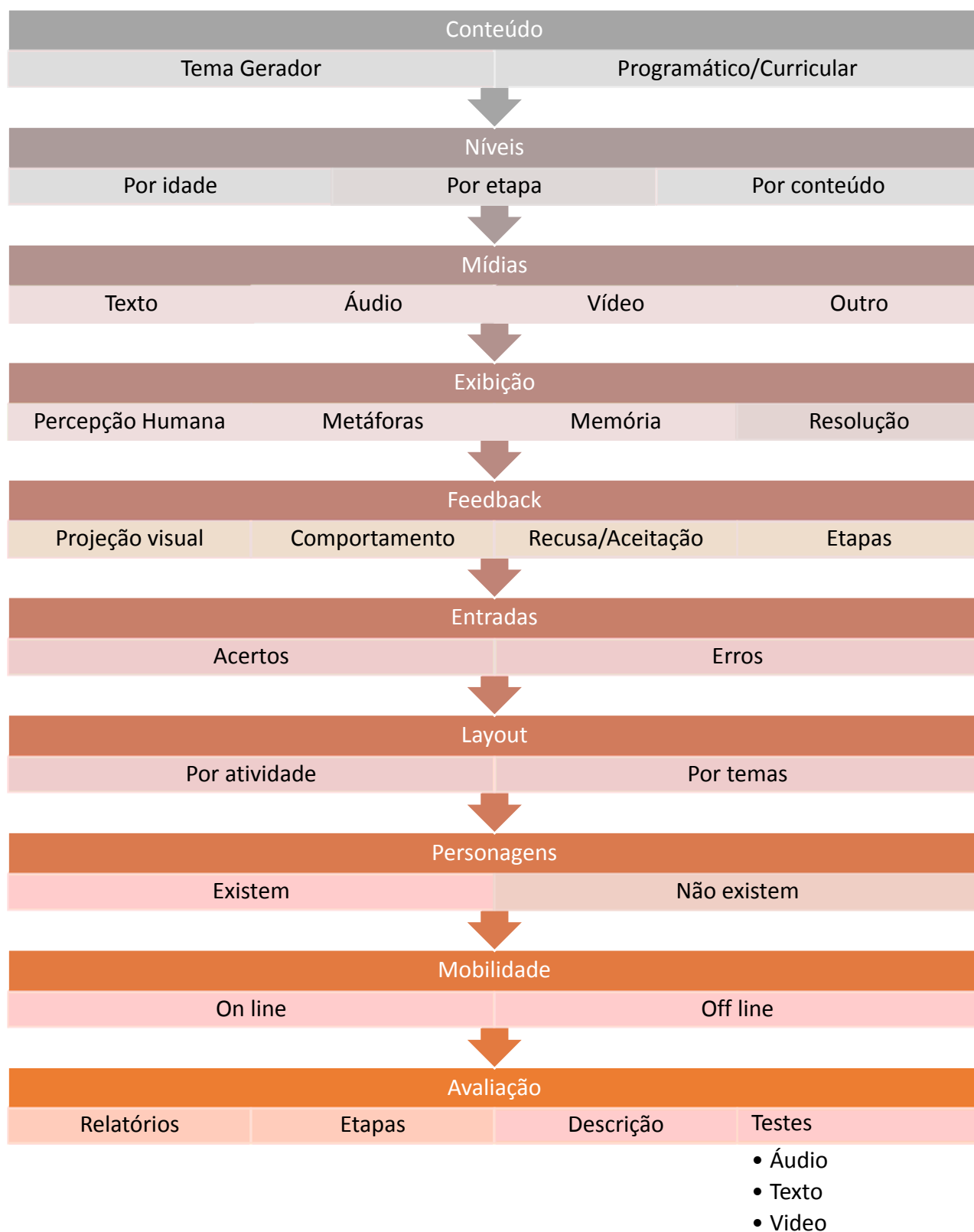
4.2 Análise Comparativa de Dispositivos Móveis

Para uma tentativa de respostas para as questões colocadas, tornou-se indispensável verificar a aplicabilidade de dispositivos móveis para este cenário. Tais aplicativos foram catalogados em tabelas de análise tendo como critério estabelecido para tal organização o alicerce criado pela etapa de revisão literária e referindo uma operação pela qual identifica a ferramenta em função de suas características como conteúdo, tema gerador, níveis, mídias disponibilizadas ao usuário, formas de retorno quanto a produção do aluno, registro de acertos e erros, opções de *layout*, a existência de personagens e se estes são personificados ou aleatórios, as opções de navegabilidade (*online* e/ou *off-line*) e formas de avaliação.

Segundo Leite (2000), a análise de um software envolve a atividade de determinar os objetivos as restrições associadas a ele, podendo estender-se após a elaboração do documento de especificação do sistema e do planejamento do desenvolvimento, quando serão refinados os requisitos do software.

Dos aplicativos descritos de forma geral no item 2 deste trabalho, foram selecionados os quatro para uma análise mais aprofundada por suas propostas de ensino e equivalência linguística aos de cursos de idiomas regulares.

Para a presente pesquisa foi estruturada uma tabela de análise tendo como base estudos como de Ferreira, Chauvel e Silveira (2006), durante suas pesquisas sobre usabilidade e mobilidade (Tabela 1).

Tabela 1 – Categorias de análise dos aplicativos móveis selecionados.

Fonte: a autora (2016)

As categorias definidas denotam se o programa apresenta seu **conteúdo** com base num tema gerador que se desenrola com o passar de cada fase ou se ele atende a um conteúdo programático ou curricular, conforme ocorre nos livros didáticos utilizados nas escolas de idiomas presenciais.

Assim como as escolas, também buscou-se identificar se a distinção de **níveis** se dá por faixa etária, por etapas a serem concluídas ou se por complexidade de conteúdo – do mais simples ao mais difícil.

Como a intenção de aprendizagem móvel é, alegadamente, otimizar tempo e espaço do aprendente sem deixar de atender aos diversos estilos de aprendizagem, buscou-se identificar o uso dos tipos de **mídias** disponíveis, tais como texto, áudio, vídeo ou outro, que poderiam vir a surpreender a pesquisadora.

Mesmo em países tecnologicamente avançados, como o Japão, a aplicação da tecnologia ainda conta muito com recursos que remetam à presença humana e, por isso, a categoria **exibição** buscou identificar a utilização de percepção humana, ou de metáforas, se esta contava com o recurso de memória e se faria uso de atividades de resolução de problemas.

Considerando o imediatismo de resposta que as TIC proporcionam, a categoria **feedback** busca registrar quais as formas de gratificação ou reconhecimento que cada aplicativo utiliza, seja por projeção visual, comportamento refletido em ícones de satisfação ou insatisfação, a simples recusa ou aceitação de determinada resposta e como se dá a transição para novas etapas.

O cômputo de resultados das **entradas** registradas pelo usuário também foi analisado quanto à ênfase, se em acertos ou em erros, e como estes se apresentam, se com ou sem comentários.

A apresentação de cada aplicativo também foi analisada nas categorias de **layout** e **personagens**, onde se verificou além da presença destas últimas, também seu comportamento e se variavam de acordo com as atividades propostas ou se por temas trabalhados.

Apesar de se tratar de dispositivos móveis, não se pode pressupor que sempre haverá conectividade ao dispor do usuário, portanto, incluir a categoria **mobilidade**, se *online* ou *off-line*, se faz fundamental.

E como todo processo de aprendizagem envolve alguma **avaliação**, esta categoria visa identificar se esta existe e qual variedade apresenta: se por meio de relatórios, etapas a serem cumpridas, se por um descritivo de performance, ou se por testes. No caso de testes, há de se identificar se incluem áudio, texto, vídeo, ou outro.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os quatro aplicativos móveis mais profundamente analisados formam: Duolingo, Memrise, Busuu e MindSnacks. Esta escolha deve-se as características mais procuradas por usuários: tempo reduzido de atividade necessária por dia, equivalência a níveis de proficiência disponibilizados por escolas de idiomas, plataforma descontraída e de fácil manuseio, e gratuidade.

5.1 Duolingo

Tabela 2: Resultado da análise do aplicativo Duolingo

CATEGORIA				
CONTEÚDO	Tema Gerador	Programático / Curricular		
		✓		
NÍVEIS	Por idade	Por etapa	Por conteúdo	
		✓	✓	
MÍDIAS	Texto	Áudio	Vídeo	Outro
	✓	✓	✓	
EXIBIÇÃO	Percepção humana	Metáforas	Memória	Resolução
	✓	✓	✓	
FEEDBACK	Projeção visual	Comportamento	Recusa / Aceitação	Etapas
	✓		✓	✓
ENTRADAS	Acertos	Erros		
	✓	✓		
LAY OUT	Por atividade	Por temas		
	✓	✓		

PERSONAGENS	Existem	Não existem		
	✓			
MOBILIDADE	Online	Off-line		
	✓			
AVALIAÇÃO	Relatórios	Etapas	Descrição	Testes (áudio, texto, vídeo)
	✓	✓		✓

O aplicativo Duolingo conta com mais de 100 personagens espalhados nos vinte e três idiomas que disponibiliza para o aprendizado e utiliza-se de *gamificação*¹⁵ para atrair a atenção e manter seus usuários motivados. O sistema inicia perguntando qual a língua materna do usuário e, para as respostas que registram o idioma Português, esta lista, entre outras opções, inglês, espanhol, francês, alemão e italiano, sempre frisando que é para falantes da língua portuguesa. Uma vez feita a escolha, o sistema apresenta quatro possibilidades de ritmo de aprendizado que, neste aplicativo, apresentam-se sob a nomenclatura de objetivos, sendo eles: Casual, que compreende 5 minutos de estudo por dia; Regular, 10 minutos ao dia; Sériô: 15 minutos ao dia; e Insano: 20 minutos diários. Feita a escolha, o usuário deve clicar na barra “*set your goal*” (estabeleça seu objetivo – tradução livre da autora).

A tela seguinte orienta que o usuário escolha entre os níveis *Beginner* (que devem iniciar no chamado *Basic 1*) ou *Advanced*, os quais devem fazer um pequeno teste de nível, chamado *Placement Test*.

O usuário observará que nesta tela há diversos ícones logo abaixo das opções acima descritas, porém nenhum é acessível e tem a função inicial de apresentar um menu de atividades possíveis após o início correto.

Supondo ter escolhido a opção *Basic 1*, a tela seguinte apresenta as três primeiras lições e palavras-chave de seu conteúdo, porém somente a Lição 1 apresenta o botão vermelho ‘Iniciar’, enquanto nas outras duas lê-se “Bloqueada”. No caso desta lição, vê-se as palavras *man, woman, I, am, a, boy, girl*. Logo abaixo do botão “Iniciar”, o aplicativo apresenta, em Português, as

¹⁵ Gamificação é o uso de técnicas características de videogames em situações do mundo real, aplicadas, em variados campos de atividade, tais como a educação, saúde, política e desporto, com o objetivo de resolver problemas práticos ou conscientizar ou motivar um público específico para um determinado assunto; ludificação.
(<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-aa/gamificacao>)

primeiras informações quanto ao ver “*to be*”, seus equivalentes em Português, um quadro com os pronomes pessoais em Português e em Inglês, um outro com a conjugação dos verbos “*ser*” e “*estar*”, e sua forma em inglês.

Ao lado direito desta mesma tela, há um personagem representando um filhote saindo de um ovo, o indicativo de quantas lições das três já foram completadas e logo abaixo, o ícone de uma fechadura com o dizer “Fazer prova”.

A avaliação contempla traduzir palavras e frases curtas em inglês, que estão visíveis na tela e são acompanhadas de áudio, para o português através de digitação no espaço determinado; verter do português para o inglês, neste caso não acompanhado de áudio; e completar sentenças curtas com escolha de opções (“I ... am / is ... a woman.”). Em caso de erro de ortografia, por exemplo “*gril*” ao invés de “*girl*”, o sistema adverte e indica a grafia correta.

Ao final da avaliação o sistema apresenta um gráfico com o volume de acertos e o progresso obtido em cada semana. Conforme o índice de acertos, o usuário recebe “*lingots*” (junção de ‘língua’ – idioma, e ‘lingote’ – barra de metal), um *lingot* multiplicado pelo número do nível que o usuário passou e dois ao concluir uma unidade. À partir de um mínimo de 10 *lingots*, os usuários podem trocá-los por atividades como desafios de prática cronometrada e questionários para acompanhamento de progresso. E como há a possibilidade de competir com amigos, os usuários podem ‘comprar’ bloqueios de ofensivas e fazer apostas em seus acertos valendo o dobro ou nada, desde que mantendo sete dias de ofensivas (disputas). Entretanto, esta é tão somente uma avaliação interna, sem valor de reconhecimento geral.

Conforme descrito pelos mantenedores do aplicativo, devido a solicitação de usuários por uma certificação que fosse mais próxima às oficiais, a equipe Duolingo fundou ou Duolingo Test Center onde os usuários podem fazer um simulado para compreender a avaliação e, ao custo de US\$ 49, podem fazer o teste completo, com duração aproximada de 20 minutos e, segundo a universidade de Pittsburg, EUA, há significativa correlação de pontuação com o teste TOEFL iBT. A impressão deste certificado é feita pelo próprio usuário.

As características mais enaltecidas pelo programa são a possibilidade de estudar em qualquer lugar e a qualquer momento, que o aprendizado e a prática são oferecidos em dosagens agradáveis, que não pesam no dia-a-dia do usuário, que o processo de aprendizagem é gradativo e lúdico e que o programa é

completamente gratuito, possuindo versões para as plataformas Windows 8 e 10, e para os sistemas de telefonia móvel Android e iOS. Entretanto, não há disponibilidade para acessar o programa estando *off-line*.

O Duolingo conta com a versão para o público em geral, mas também oferece versões específicas para escolas, para testes de inglês e para testes de inglês comercial, além de mini-cartões (*flashcards*) de imagens para memorização de vocabulário – este último somente para iOS.

Há cerca de um ano, a equipe Duolingo decidiu incluir personagens à base de desenhos, que fazem referência a homens, mulheres, adultos, crianças, oriundos de diversos países, com profissões variadas, animais e até mesmo um zumbi. O objetivo desta personificação é fazer com que expressões cotidianas como “Sua aparência está ótima” tivessem sentido real.

A característica que distingue Duolingo dos outros aplicativos analisados, e que não é inicialmente divulgado, é que o sistema envia lembretes diários aos seus alunos frisando a importância de estudo diário para obter o sucesso desejado. Estes são encaminhados tanto no formato de aviso na tela do computador quanto *email*

5.2 Memrise

Tabela 3: Resultado da análise do aplicativo Memrise

CATEGORIA				
CONTEÚDO	Tema Gerador	Programático / Curricular		
	✓	✓		
NÍVEIS	Por idade	Por etapa	Por conteúdo	
		✓	✓	
MÍDIAS	Texto	Áudio	Vídeo	Outro
	✓	✓	✓	✓
EXIBIÇÃO	Percepção humana	Metáforas	Memória	Resolução
	✓		✓	
FEEDBACK	Projeção visual	Comportamento	Recusa / Aceitação	Etapas
	✓		✓	✓
ENTRADAS	Acertos	Erros		
	✓	✓		

LAY OUT	Por atividade	Por temas		
	✓	✓		
PERSONAGENS	Existem	Não existem		
		✓		
MOBILIDADE	Online	Off-line		
	✓			
AVALIAÇÃO	Relatórios	Etapas	Descrição	Testes (áudio, texto, vídeo)
	✓	✓		✓

Memrise é um aplicativo colaborativo que trabalha essencialmente com a memorização (aprendizagem mnemônica¹⁶) de palavras e frases em situações variadas desenvolvidas pela equipe Memrise e também por diversos membros da chamada Comunidade Memrise – pessoas que possuem conhecimento e elaboram material de trabalho em áreas específicas como 1100 Palavras que Você precisa Saber, Inglês Avançado para Falantes Nativos, Gírias e Ditos populares, *SAT Comprehensive* (exame de suficiência para escolas americanas), História, Geografia, Artes, entre outros.

Lançado por uma *start-up* como programa gratuito em 2009 para plataforma Windows, o objetivo era proporcionar formas de consolidar o aprendizado de forma lúdica, utilizando imagens associadas a palavras e frases curtas do dia-a-dia, e oferecendo auto avaliações contínuas para otimizar os resultados de estudo de seus usuários por meio do que denominam de “cultivo da memória de longo prazo”.

Trabalhando por etapas, Memrise possui uma ferramenta que permite “ignorar” palavras que já são do conhecimento ou domínio do usuário, fazendo com que este possa se concentrar nos vocábulos novos ou mais difíceis de interiorizar.

Apesar de sua disponibilidade nas versões para computadores e para aparelhos móveis como celulares e *tablets*, nas versões Android e iOS, estes últimos possuem funções limitadas devido ao formato compacto como, por exemplo, não apresentam a função de controle de tempo para execução de algumas atividades.

¹⁶ Aprendizagem mnemônica faz uso da vinculação de palavras a itens, objetos, lugares, rimas, acrônimos ou conexões estabelecidas ou criadas para auxiliar a memorização.

O conteúdo é apresentado de forma gradual, iniciando por cumprimentos gravados por pessoas, não personagens, e disponibilidade de áudio com a voz feminina e masculina. Conforme o usuário acerta a grafia ou o significado de determinada palavra, um ícone começa a ser preenchido com uma pequena planta que, segundo a filosofia do grupo Memrise, simboliza o crescer do conhecimento.

A progressão dá-se pela verificação dos acertos feitos pelo usuário e o ritmo de aprendizado é determinado pelos objetivos que cada um estabelece para si diariamente: 1500 pontos, 6000 ou 20000 diários, sendo que 1500 pontos equivalem à um giro simples, sem grande complexidade, na versão para computadores.

O formato PRO, com valor de US\$ 9 ao mês, oferece mais módulos, maior variedade e progresso mais acelerado na aprendizagem de um idioma por alegadamente oferecer maior variedade de exercícios, programa tecnológico com apoio de psicólogos e neurocientistas da Oxford University e da University College London que é capaz de detectar problemas de aprendizado de determinadas palavras e criar sessões personalizadas para o correto aprendizado e maior quantidade e variedade de práticas de compreensão auditiva.

Memrise não possui personagens definidos nem uma sequência narrativa que estabeleça um tema central, mas segue um crescimento gradativo de complexidade de conteúdo. O programa não fornece certificação, porém consolida-se como relevante prática para compreensão e memorização de vocabulário, pronúncia e ritmo.

Tal como o Duolingo, sua funcionalidade é *online*, e seu diferencial é o grande incentivo à participação da Comunidade Memrise através de diversos temas ligados à prática e aprendizado do idioma-foco (inglês, espanhol ou qualquer outro das 15 possibilidades).

5.3 Busuu

Tabela 4: Resultado da análise do aplicativo Busuu

CATEGORIA				
CONTEÚDO	Tema Gerador	Programático / Curricular		
	✓	✓		
NÍVEIS	Por idade	Por etapa	Por conteúdo	
	✓	✓	✓	
MÍDIAS	Texto	Áudio	Vídeo	Outro
	✓	✓	✓	✓
EXIBIÇÃO	Percepção humana	Metáforas	Memória	Resolução
			✓	
FEEDBACK	Projeção visual	Comportamento	Recusa / Aceitação	Etapas
	✓		✓	✓
ENTRADAS	Acertos	Erros		
	✓	✓		
LAY OUT	Por atividade	Por temas		
	✓			
PERSONAGENS	Existem	Não existem		
		✓		
MOBILIDADE	Online	Off-line		
	✓	✓		
AVALIAÇÃO	Relatórios	Etapas	Descrição	Testes (áudio, texto, vídeo)
		✓		✓

Tal como o Memrise, Busuu atesta que as correções de atividades são feitas por nativos e também incentiva o contato com outros usuários seja para compartilhar informações ou para fazer disputas de conhecimento. Ele também defende que a aprendizagem de um novo idioma não precisa ser tediosa e de horas intermináveis de estudo: “10 minutos ao dia bastam”, enquanto o Duolingo oferece opções de intensidade de estudo diário.

Diferentemente dos dois aplicativos anteriores, Busuu possui um segmento voltado especificamente para crianças e, mais relevante ao público adulto, um curso para viagens e ele efetivamente atende ao apelo de aprender a qualquer hora, em qualquer lugar, porque sua funcionalidade também é plena estando *off-line*. Outro diferencial é a possibilidade de o usuário escolher quais atividades ele considera mais relevantes para as suas necessidades.

A versão gratuita permite acesso a fichas de vocabulário, exercícios de escrita e correções de nativos. Opções como o curso para viagens, aplicativos móveis com modo *off-line*, exercícios de gramática, treinador de vocabulário e alteração de idioma só estão disponíveis para usuários Premium, cujo valor básico mensal é de R\$ 34,99, também havendo as modalidades semestral (R\$ 23,33/mês), anual (R\$ 13,33/mês) e bianual (R\$ 11,24/mês). Ainda assim, é possível fazer uma degustação destas opções antes de definir se permanecerá como usuário gratuito ou Premium.

A origem da marca busuu.com é o idioma Busuu que é falado por uma pequena comunidade de cerca de 80 pessoas ao norte de Camarões e a ideia dessa *startup* europeia era justamente mostrar que é possível aprender qualquer idioma, não importa o quão geograficamente remoto fosse.

Ao acessar a plataforma, o usuário é solicitado a identificar qual a razão de seu aprendizado – viagem, trabalho ou cultura, e logo a seguir deve informar se pretende permanecer como usuário gratuito ou Premium. Após esta escolha, surge a tela com as opções de nível – “sou iniciante” e “descobrir meu nível”. Para a versão gratuita, o trabalho começa com fichas de vocabulário acompanhadas de imagem, que no ensino de inglês são chamadas de *flashcards*. Após o cumprimento inicial “Hi”, surgem opções na língua materna do usuário que ele deve associar ao significado de “Hi”. As imagens são atuais e incluem pessoas de origem e em lugares diversos e alguns desenhos.

As atividades variam entre associação de som e escrita, escrita e imagem, alternativas, clicar e arrastar respostas para completar frases. Ao final de cada fase, surge um incentivo informando o nível de acerto e orientando para nova unidade ou sugerindo rever a anterior. Se bem sucedido no *quiz* posterior a cada lição, o sistema informará a quantidade de erros frente ao número de questões e recomendará seguir em frente.

Após a conclusão das 22 lições, o usuário Premium pode obter o certificado de conclusão emitido pela editora McGraw-Hill.

5.4 MindSnacks

Tabela 5: Resultado da análise do aplicativo MindSnacks

CATEGORIA				
CONTEÚDO	Tema Gerador	Programático / Curricular		
	✓	✓		
NÍVEIS	Por idade	Por etapa	Por conteúdo	
	✓	✓	✓	
MÍDIAS	Texto	Áudio	Vídeo	Outro
	✓	✓	✓	✓
EXIBIÇÃO	Percepção humana	Metáforas	Memória	Resolução
	✓	✓	✓	✓
FEEDBACK	Projeção visual	Comportamento	Recusa / Aceitação	Etapas
	✓	✓	✓	✓
ENTRADAS	Acertos	Erros		
	✓	✓		
LAY OUT	Por atividade	Por temas		
	✓			
PERSONAGENS	Existem	Não existem		
	✓			
MOBILIDADE	Online	Off-line		
	✓	✓		
AVALIAÇÃO	Relatórios	Etapas	Descrição	Testes (áudio, texto, vídeo)
		✓		✓

O nome MindSnacks sugere “lanches rápidos para sua mente”, que tem por base doses pequenas que provocam o intelecto sem cansá-lo. A frase de chamada que acompanha o nome é *Games for your brain* (Jogos para sua mente – tradução livre), o que sugere atividades lúdicas, de fácil compreensão e assimilação, sem a necessidade de estudo forçado.

O programa oferece as opções de aprendizado de espanhol, francês, italiano, português, alemão, mandarim, japonês e temas específicos como Vocabulário para crianças, Matemática e Vocabulário para SAT, que é amplamente utilizado para ingresso nas universidades dos Estados Unidos da América porque avalia os alunos frente ao currículo nacional – o equivalente

brasileiro atual é o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, porém há várias diferenças entre eles. Contudo, MindSnacks não oferece o idioma inglês para iniciantes, já que a plataforma é toda em inglês.

Seu sistema é bastante completo e o apelo visual agrada pela leveza dos mascotes atribuídos a cada idioma. Há atividades variadas de associação, deslocamento, escolha de opções, escrita, compreensão auditiva, combinação de imagens e escrita sob forma de jogos divertidos.

Entretanto, MindSnacks somente opera no sistema Mac e seus similares - iPhone, iPad, iTunes, e as atividades gratuitas são bastante limitadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises feitas dos dispositivos móveis tanto no que seus desenvolvedores alegam quanto nas atividades práticas experimentadas pela autora desta dissertação, observa-se tentativas válidas na busca de atender às necessidades dos usuários. Entretanto, a manutenção de diversidade e atualização da plataforma e de referenciais de som e imagem acarretam custo significativo a tal ponto que dois dos quatro aplicativos inicialmente analisados – anterior aos ora definidos – deixaram de ser gratuitos no prazo de 2 anos de seu lançamento, passando a ser pagos proporcionalmente ao avanço no nível de proficiência do usuário.

Tanto por experiência própria quanto pela análise de relatos de usuários, nota-se que ainda há grande interesse inicial quando do aprendizado de um novo idioma, o que envolve uma euforia quanto a diversidade de atividades oferecidas por determinados aplicativos tais como, comunidades de aprendizagem, conversas com falantes nativos, envio de redações e aguardo de comentários, pequenas competições com outros usuários. Contudo, muito deste envolvimento se reduz à metade, no mínimo, antes do final do 1º ano de estudo, ou menos. Os motivos são variados, desde incompatibilidade de sistemas, problemas de conectividade, a atividades cotidianas que demandam mais atenção e tempo, impaciência por resultados efetivos, sentir-se sobrecarregado e/ou indeciso frente a ampla oferta de atividades de determinado programa.

Estranhamente, estas razões contradizem os motivos iniciais que levaram as pessoas a ser usuárias de sistemas *online*.

Em contrapartida, observou-se que apesar do apelo tecnológico das plataformas, a maioria mantém o fator humano quase como uma garantia de que o aluno não estará sozinho, de que há um professor por perto. Talvez seja atrevimento afirmar que mesmo toda a modernização de sistemas ainda assusta no processo ensino-aprendizagem, quer por se tratar de uma geração de usuários habituada a ter alguém guiando seus passos na descoberta de novas áreas ou, em relação aos mais jovens, estes ainda sejam amplamente

influenciados pela necessidade de aprovação de “alguém que sabe mais”, mesmo que não o admitam oficialmente.

Dois dos aplicativos analisados fazem uso de uma comunicação direta que, apesar de dosagens diferentes, um é diário e outro, semanal, denotando haver necessidade de contato mais próximo com o aprendente. O Duolingo emite mensagens diárias que surgem na tela de trabalho do computador, ora fornecendo sugestões de estratégias de estudo, ora perguntando sobre o progresso do aluno. Já o Busuu somente envia e-mail semanal ao aluno com o que denomina de “seu relatório semanal de progresso do busuu” e incentivando-o a continuar sua evolução.

Entretanto, os conteúdos dos e-mails emitidos pelo Busuu são pré-programados e, esta pesquisadora observou que mesmo não tendo feito qualquer atividade durante uma semana inteira, o conteúdo afirma

Olá Ruth, bom trabalho!

Você teve uma semana incrível no busuu! A cada dia você está mais perto de tornar-se fluente em inglês, então continue assim!

Excelente trabalho com as suas correções! Continue ajudando outras pessoas dessa forma!

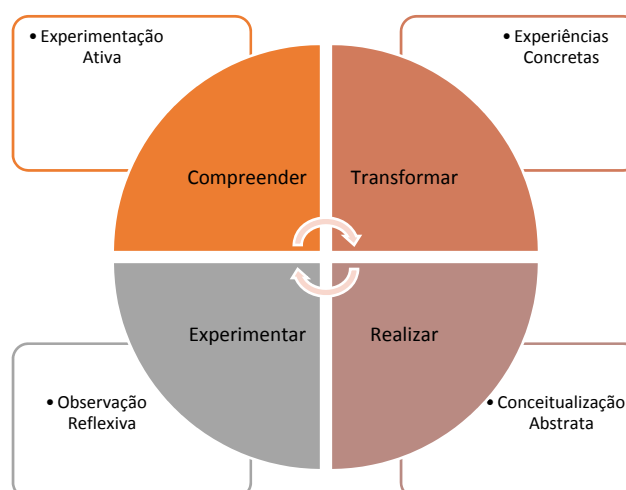
O acima exposto nos leva a considerar que a autonomia apregoada pelos aplicativos não necessariamente segue parâmetros que realmente tornem o aprendente dono de seu processo de aprendizagem, uma vez que o acompanhamento nem sempre é factual, mas pré-programado. Isto reforça o conceito de que o processo de metacognição ainda é precário, porque poucos são os que tem plena consciência de como aprendem, quais processos percorrem, quais fases precisam de reforço, quais procedimentos precisam ser reavaliados e talvez modificados ou adaptados para obter o resultado desejado.

Falar em metacognição é recorrer à psicologia, berço desta expressão, é identificar e definir estratégias para a construção do conhecimento, especialmente frente ao que é considerado de mais difícil ou complexo de ser aprendido. Desta forma, a gradação de conteúdo programático, a interação com personagens, colegas, tutores reais ou virtuais, permite ao aluno fazer uso tanto de referências interdisciplinares quanto a contar com a zona proximal de referência – ZPD, de Vygotsky, uma vez que a metacognição lida com dois

pontos nevrálgicos do aprendizado: a autoestima e a motivação, fortemente influenciadas pela dimensão social e interpessoal na construção do ser aprendente. Segundo Vygotsky (2013), o conceito de ZPD trata de um estágio do processo de aprendizagem no qual o aluno consegue desenvolver determinada atividade sozinho, após uma exposição inicial, ou em colaboração com colegas mais experientes em dada tarefa.

Não há aprendizado sem experiências concretas, a observação destas, a reflexão sobre as ações e reações, a formulação de conceitos de aprendizagem e a fundamental verificação da validade deste ou daquele procedimento que leve o aprendiz ao seu objetivo. Todos estes processos são interligados, como demonstrado na figura 11:

Figura 11: A função principal da experiência no processo de aprendizagem.



Fonte: a autora (2016)

Outro aspecto a ser considerado é a capacidade de lidar com as variadas TIC sem transferir apenas os conhecimentos prévios e por vezes superficiais de busca na internet para uma real capacitação de uso de formatos de ensino por meio de tecnologias da comunicação, evitando assim o analfabetismo funcional. Isto nos remete diretamente ao conceito de multiletramento, que segundo Rojo (1998) é o ato de ler que envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita e que, com as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se nas formas de disponibilizar e compartilhar informações, e também lê-las e produzi-las de modo a formular conhecimento. Rojo ainda complementa

afirmando que “o desenvolvimento de linguagens híbridas envolve desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores”.

Isto posto, e considerando-se os comentários feitos por usuários insatisfeitos e/ou frustrados nas páginas dos diversos aplicativos, é iminente a necessidade de atualização profissional para os professores, conteudistas¹⁷, roteiristas e programadores de aplicativos educacionais, bem como a formação inicial dos profissionais relacionados ao ensino de língua, de forma que as orientações a serem dadas aos usuários/alunos sejam mais claras, mais bem delineadas e que, de fato, auxiliem o aluno a atingir seus objetivos.

Visando a finalidade deste trabalho, conhecer melhor o usuário, compreender suas expectativas e objetivos, conhecer sua real disponibilidade de estudo para então estabelecer sugestões de planos de estudo personalizados seria o ideal. Porém, se o objetivo é tornar o aprendizado mais prazeroso e livre, como sugerir um plano personalizado sem trazer a sensação de compromisso que para muitos é tão pesada junto às escolas de idiomas?

Certamente encontrar um meio termo é o mais recomendado. Então talvez seja o caso de elaborar sugestões de trabalho segundo carga de horário de estudo pretendida pelo aluno, já que todos os aplicativos fazem esta pergunta ou sugerem diretamente períodos de 10 a 20 minutos. Igualmente, oferecer possibilidades de atividades de aprendizagem indireta que acompanhem ou reforcem o conteúdo trabalhado em cada fase e, certamente, não ignorar o fator de contato humano em momentos estratégicos do processo de aprendizagem, especialmente quando surge o cansaço e o desânimo.

Neste sentido, falar de *mobile learning* e a aprendizagem do inglês neste século XXI é reafirmar que a base para a reflexão é uma incerteza, uma dúvida, um problema que surge no cotidiano de quem aprende, já para o professor que irá mediar um confronto com múltiplas situações para as quais não encontra respostas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica, é um processo dinâmico, rápido, direto.

¹⁷ No Brasil, o conteudista no âmbito profissional refere-se àquele que possui conhecimento técnico de uma área e apoia a área de criação e desenvolvimento de conteúdos, faz as atualizações desses conteúdos no portal de treinamento, desenvolve exercícios, dinâmicas, apresentações e avaliações de treinamentos para ensino via internet.

A partir da revisão encontrada e da análise realizada, vê-se a base desta perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação diária, encontrando uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta.

Schön (1983,1987) destacou que a reflexão-na-ação é o diálogo com a situação e este deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novas referências, novas formas e perspectivas de perceber e agir. Já Zeichner (1993) indica que este processo de diálogo não deveria ser feito somente com a realidade posta, mas sim com outros agentes que pudessem compreender esta realidade. Neste caso, entra uma das bases para a reflexividade: a colaboratividade.

No que diz respeito ao desenvolvimento e a atuação profissional do professor, tem-se dois caminhos a seguir: o primeiro é o individualista, considerado como trabalho solitário, sem análises em equipe, sem troca de opiniões. O segundo é o colaborativo, no qual se tenta casar as virtudes da iniciativa individual com o trabalho em rede e a concordância de diferentes perspectivas.

Viu-se, sobre este segundo caminho, que é o mais necessário na sociedade atual, trazendo novos paradigmas sobre a concepção da educação mais interativa, mais interpessoal.

Com esta perspectiva, é inevitável dizer que o trabalho individual perante o *mobile* está cada vez mais escasso do dicionário da educação, em especial no de formação docente.

Segundo, Wünsch (2013), muitos estudiosos da área da Psicologia defendem que as pessoas são produtos do meio em que vivem e que são as relações interpessoais deste meio que geram as emoções, sentimentos e ações, as quais são de acordo com o conjunto que as cercam. Nesta perspectiva, questiona-se:

Se é a partir destas relações interpessoais que se determinam as ações pessoais, não se torna demasiado perigoso impor para a colaboração e para a colegialidade toda a responsabilidade do bom (ou mau) desenvolvimento profissional dos professores, e por consequência o da escola? Os professores estão preparados para este trabalho colaborativo em equipes? Neste sentido, Hargreaves (1998, p. 210), relata:

A criação de relações colegiais produtivas e de apoio entre os professores tem sido considerada como um pré-requisito para o desenvolvimento curricular eficaz, fundado no estabelecimento de ensino, contudo o fracasso de muitas iniciativas de desenvolvimento curricular pode ser atribuído à incapacidade para se construir e manter as relações colegiais de trabalho que são essenciais ao seu sucesso.

O autor defende que os resultados positivos da implementação das reformas curriculares, mesmo as focadas na questão da autonomia, dependem do planejamento em conjunto realizado pelo(s) docente(s) e que esta ação, embora não seja exatamente um remédio para tudo, acarreta benefícios apregoados pela colaboração e colegialidade. Levando este fato em consideração, os resultados para a eficácia organizacional parecem ser não só inúmeros, mas também amplamente disseminados.

Durante o trabalho, viu-se que tem se falado deste modelo de colaboração, no qual os professores estruturam em conjunto a temática do que será ensinado com diferentes opções de atividades. Isto faz com que se forme um elo de ligação entre professores e tem, segundo os autores, por principais vantagens:

- Ajudar aos estudantes a escutar diferentes opiniões;
- Valorizar as críticas da temática em evidência;
- Desenvolver o pensamento crítico e criativo;
- Ser agente participante em diálogos abertos e significativos.

Assim, verifica-se que a aprendizagem colaborativa pretende ajudar os professores a adquirir novas aptidões e a implementar novas técnicas de ensino através de fases de desenvolvimento que vai da implementação de boas práticas do professor até ao desenvolvimento e criação de novas práticas.

Para a melhor compreensão de qual é o papel do formador neste contexto, é de fundamental importância contextualizar os significados de aprendizagem no contexto interpessoal. Acredita-se que a mesma é considerada uma perspectiva de desenvolvimento, como um processo sociocultural, ou seja, as pessoas que estão pré-dispostas, ou que estão no meio que favoreçam esta abordagem, desenvolvem sua capacidade para o trabalho em equipe, consequentemente trabalham colaborativamente com o passar do tempo.

Entretanto, vale lembrar também que os professores aprimoram e atualizam suas práticas de ensino através das mais variadas fontes, como por exemplo com cursos extra-laborais ou até mesmo, em conversas informais durante um almoço. Assim, a reflexão em pares se apoia no suporte que é mutuamente para adotar novas práticas, promovendo meios efetivos de apoio para a formação profissional.

Ao propor uma reflexão sobre um modelo de aprendizagem colaborativa, no qual as interações abordam uma promoção para o desenvolvimento profissional dos professores, encorajando-os para o trabalho em pares e assim serem modelos e orientadores de estratégias e ideias destinadas a melhorar a formação.

Esta proposta enfatiza que os professores, por sua vez, contribuem com novas ideias para o seu ambiente de ensino, seja ele presencial ou *online*, tornando-se futuros orientadores que sustentarão e manterão técnicas e estratégias para o corpo docente com afeto, crenças, ambiente, cultura, conhecimento e personalidades que caracterizam as interações recíprocas que mantêm a aprendizagem colaborativa.

Para se entender melhor os aspectos que influenciam as interações, é aplicável a análise do quadro, no qual os mesmos os diferenciam:

Quadro 1 – Fatores de reciprocidade em ambientes *online*

Aspectos	Relação/ Opinião		Ambiente	Cultura	Finalização
Características	Dar valor ao	Ensino	Proximidade	Tarefas compartilhadas	Entendimento comum
		Aprendizagem	Tempo compartilhado		Prioridade
	Paciência com	Instrução	Tempo individual		Pensamento de ordem
		FeedBack	Recursos Humanos		
	Conexão para	Eficácia	Recurso físicos		
		Grupos	Acessibilidade		
		Enredo/ personagens			

Fonte: a autora (2016)

Ressalta-se, assim, que as características do educador para atividades com dispositivos móveis devem ser de mediador cognitivo e apoiante. Ou seja, o professor mediador cognitivo é aquele que é capaz de utilizar diferentes habilidades facilitadoras durante o processo de reflexão, questionando e trocando opiniões de forma com que ele e seu par desenvolvam uma autocrítica e aprendam respectivamente. Por fim, o professor apoiante deve agir como instrutor, monitorando, intervindo e até avaliando o processo.

Contudo, verificou-se também o conceito de colaboração, explicitando as culturas cooperativas, nas quais as relações de trabalho colaborativo entre professores tendem a ser:

- Espontâneas – iniciativa dos próprios professores, formam grupos sociais (apoiadas e facilitadas ou não pelos conselhos administrativos da escola), o trabalho evolui a partir da própria comunidade docente.
- Voluntária – não há coerção, trabalhar em conjunto é agradável e produtivo.

- Orientadas para o desenvolvimento – há uma organização, pode haver distribuição de tarefas – não existe, necessariamente, a necessidade de encontro físico.
- Difundidas no tempo e no espaço – consiste também em encontros informais – não são reguladas de uma maneira clara ou estrita.
- Imprevisíveis – os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis.

Ora, se é necessário ser prudente quando se fala sobre este “trabalho colaborativo”, é necessário também tomar cuidado com a artificialidade desta cooperação, pois de nada adianta trabalhar cooperativamente, se isto se tornar um ato ineficiente que passa do individual para o coletivo.

Finalmente, o estudo aqui apresentado tem o caráter do relato sobre os conceitos de *mobile learning*, ensino de inglês e da atuação/formação do professor. Com os pontos levantados, pode-se considerar que o mesmo poderá servir como base inicial para o desenho de um curso de formação objetivando a aplicabilidade de aplicativos como os aqui demonstrados, a considerar: (i) principais aplicativos e suas características e (ii) o papel do professor, agente escolar/formal, na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. **Autonomy in language pedagogy**. CRILE Working Paper 6. Centre for Research in Education, University of Lancaster, 1990.
- ALMEIDA, L. e FREIRE, T.. **Metodologia da investigação em psicologia e educação**. 5 ed. Braga: Psquilibrios, 2008.
- ANASTASIOU, Léa. G.C. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. IBPEX, Curitiba, 1998.
- BIALYSTOK, Ellen. **Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use**. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma História Social da Mídia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004
- BROWN, H. Douglas. *English Language Teaching in the Post-Method Era: Toward Better Diagnosis*. In: **Methodology in Language Teaching – an anthology of current practice**. Cambridge University Press, 2002.
- BURNS, R.. **Introduction to research methods**. London: Sage, 2000.
- CEFR. Common European Framework. Disponível em <http://www.examenglish.com/CEFR/cefr.php>. Acessado em setembro de 2016.
- CHARLES, C.. **Introduction to educational research**. 3rd ed. New York: Longman, 1998.
- COHEN, A.. **Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers**. New York: Newbury House, 1990.
- CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. PARECER CNE/CES 492/2001.
- COSTA, Giselda. **Mobile Learning: Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública**. Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras, com área de concentração em Linguística, do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do título de Doutor em Letras, 2013.
- COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages–CEFR**. Disponível em <http://www.examenglish.com/CEFR/cefr.php> Acesso em Agosto, 2014.
- COUTINHO, C. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 2011

COUTINHO, C. Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. Coimbra: Almedina, 2011. IN WUNSCH, L.P.. **Formação inicial de professores do ensino básico e secundário: integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino**. Tese publicada em 2013 e disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8616/1/ulsd65661_td_Luana_Wunsch.pdf. Acesso em 15 de Julho de 2016.

CRESWELL, J. W. e PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.2011.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. Disponível em <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam041/2003282119.pdf> Acesso em Agosto de 2016.

DEWEY, John. **Democracy and Education**. Phoenix-Library Team: Ebook Version, 2001.

DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H.. **OPTIMAL PSYCHOLINGUISTIC ENVIRONMENTS FOR DISTANCE FOREIGN LANGUAGE LEARNING**. 2003. Disponível em <http://llt.msu.edu/vol7num3/doughty/> Acesso em 18 de junho de 2016.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

FERREIRA, Simone, CHAUVEL, Marie, SILVEIRA, Denis. Um estudo de usabilidade de sites de empresas virtuais. **Produção**, v. 16, n.2. 2006.

GARDNER, H. **The Unschooled Mind**. London: Fontana Press, 1993.

GONZALES REY, F.. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002

GU, Peter Yonggi. **Robin Hood in SLA: What has the learning strategy researcher taught us?** Asian Journal of English Language Teaching, Volume 6, 1996, pp. 1-29.

HABERMAS, Jurgen. **Theory of Communicative Action**. Vol.1: Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon, 1984.

HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudança**. Alfragide: McGrawHill, 1998

LEITE, C. Uma análise da dimensão multicultural no currículo. Revista Educação, vol. 9, no. 1, pp. 137-142, 2000.

LOURENÇO, Orlando. **Piaget and Vygotsky: many resemblances, and a crucial difference**. Disponível em: doi:10.1016/j.newideapsych.2011.12.006 – New Ideas in Psychology, Volume 30, Issue 3 (p.281-295). Elsevier, 2012. Acesso em 15 de Agosto de 2016.

MACK, N., WOODSONG, C., MACQUEEN, K., GUEST, G., & NAMEY, E.. **Qualitative research methods: a data collector's field guide**. Family Health International, 2005

MCLUHAN, Marshall. **Understanding Media**. MIT Press; Reprint edition October 20, 1994.

NEA. Preparing 21st Century Students for a Global Society. Nation Education Association. 2010

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Oxford, R. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York: Newbury House. 1990 (a)

Oxford, R. Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. In T.S. Parry & C.W. Stansfield (Eds.), **Language Aptitude Reconsidered** (pp. 67-125). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1990 (b)

P21 PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY LEARNING. **P21 Framework Definitions**. Disponível em http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf. Acesso em 13 de abril de 2015.

PALFREY, John e GASSER, Urs. **Born Digital: Understanding the first generation of digital natives**. New York: Basic Books, 2008

PALMER, Tsisana. **15 Characteristics of a 21st-Century Teacher**. Publicado em Edutopia, 20/06/2015. Disponível em <http://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-century-teacher>. Acesso em 15 de Julho de 2016.

PEARSON, E.. **Learner strategies and learner interviews**. ELT Journal, 1988, Volume 42, Issue 3, pp. 173-178. Disponível em doi: 10.1093/elt/42.3.173. Acesso em 23 de Junho 2016.

RIBEIRO, Paulo R. M.. **História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, Volume 4, pp. 15-30, Fev./Jul, 1993.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching** (2nd ed.). Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2001.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998

RUBIN, J.. **Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology**. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), **Learner Strategies and Language Learning** (pp. 15-29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987

SCHRAMM, W. Procedures and Effects of Mass Communication. In: Nelson B. Henry, Ed., **Mass Media and Education, Fifty-Third Yearbook of the national Society for the Study of Education**. Part II, Chicago: University of Chicago Press. 1954.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SHANNON, C. E. Shannon; WEAVER, W.. **The Mathematical Theory of Communication**. Illini Books edition. University of Illinois Press, 1998.

SIEMENS, George. **Connectivism: Learning Theory or Pastime for the Self-Amused?**. Publicado em 2006. Disponível em http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm Acesso em 18 de Maio de 2016.

SKEHAN, Peter.. **Language learning strategies** (Chapter 5). Individual Differences in Second-Language Learning (pp. 73- 99). London: Edward Arnold, 1989.

UNESCO. UNESCO study shows effectiveness of mobile phones in promoting reading and literacy in developing countries. 2014. Disponível em <http://en.unesco.org/news/unesco-study-shows-effectiveness-mobile-phones-promoting-reading-and-literacy-developing-0>. Acesso em 23 de Março de 2015.

TAYLOR, D. e PROCTER, M. **The literature review: a few tips on conducting it**. Disponível em <http://www.utoronto.ca/writing/litrev.html>. Acesso em 02 de setembro de 2016.

TARONE, Elaine. **Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy**. In C. Farerch, and G. Kasper (eds). **Strategies in Interlanguage Communication**. London: Longman, 1983.

VYGOSTKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

WUNSCH, L.P. **Formação inicial de professores do ensino básico e secundário: integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino**. Tese publicada em 2013 e disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8616/1/ulsd65661_td_Luana_Wunsch.pdf. Acesso em 15 de Julho de 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. **Educating teachers for cultural diversity**. Special Report. East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning, 1993.

_____. **Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education**. In I. Carlgren, G Handal, & S. Vaage (Eds.), **Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice** (pp. 9-27). London: Falmer Press. 1994.

ANEXOS

- CNE/CES0492 (capa e específico para graduação em Letras)
- P21 Definitions (resumo)
- An Educator's Guide to the Four Cs (parte)
- Ato Adicional de 1834 (reprodução)
- CEFR- Common European Framework of Reference for Languages, Learning, Teaching, Assessment (parte)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia		
RELATOR(A): Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo		
PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000126/2001-69		
PARECER N.º: CNE/CES 492/2001	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 03/04/2001

I – RELATÓRIO

Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE.

A Comissão constituída pelas Conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Vilma de Mendonça Figueiredo e Silke Weber analisou as propostas provindas da SESu referentes aos cursos mencionados e procedeu a algumas alterações com o objetivo de adequá-las ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior, respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram. A Comissão retirou, apenas de cada uma das propostas, o item relativo à duração do curso, considerando o entendimento de que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz e será objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior, o que foi objeto do Parecer CNE/CES 583/2001.

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

A Comissão recomenda a aprovação das propostas de diretrizes dos cursos mencionados na forma ora apresentada.

Brasília(DF), 03 de abril de 2001.

Conselheiro(a) Silke Weber – Relator(a)

Conselheiro(a) Eunice Ribeiro Durham

Conselheiro(a) Vilma de Mendonça Figueiredo

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, em 03 de abril de 2001.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro Jose Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS

Introdução

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *tudo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder

não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.

Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

2. Competências e Habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e

comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

3. Conteúdos Curriculares

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Lingüísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

4. Estruturação do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

5. Avaliação

A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se:

- pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;
- pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- pela orientação acadêmica individualizada;
- pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- pela disposição permanente de participar de avaliação externa.

P21 Framework Definitions

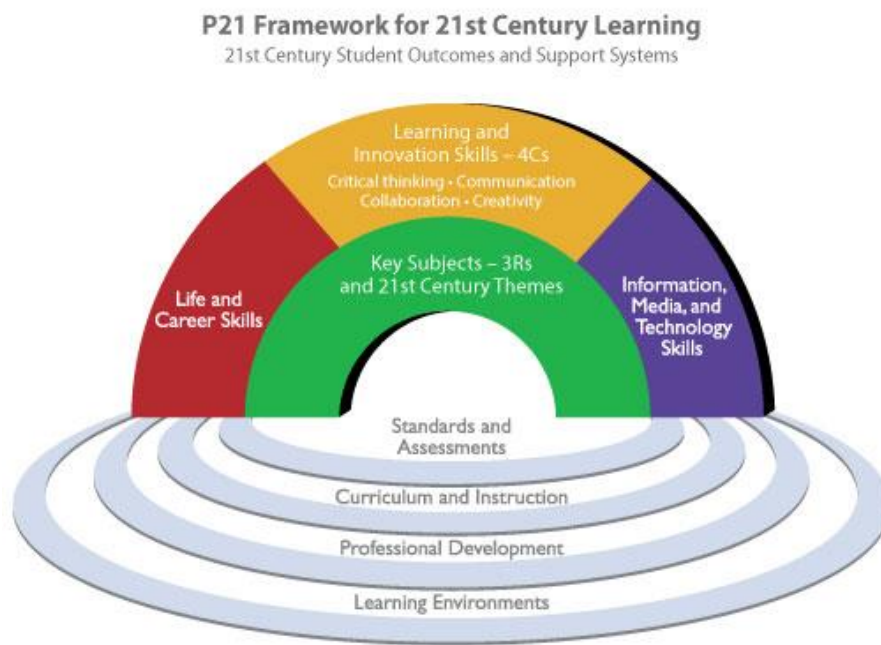
To help practitioners integrate skills into the teaching of key academic subjects, the Partnership has developed a unified, collective vision for learning known as the Framework for 21st Century Learning. This Framework describes the skills, knowledge and expertise students must master to succeed in work and life; it is a blend of content knowledge, specific skills, expertise and literacies.

Every 21st century skills implementation requires the development of key academic subject knowledge and understanding among all students. Those who can think critically and communicate effectively must build on a base of key academic subject knowledge.

Within the context of key knowledge instruction, **students must also learn the essential skills for success in today's world, such as critical thinking, problem solving, communication and collaboration.**

When a school or district builds on this foundation, combining the entire Framework with the necessary support systems—standards, assessments, curriculum and instruction, professional development and learning environments—students are more engaged in the learning process and graduate better prepared to thrive in today's global economy.

While the graphic represents each element distinctly for descriptive purposes, the Partnership views all the components as fully interconnected in the process of 21st century teaching and learning.



© 2009 Partnership for 21st Century Learning (P21)
www.P21.org/Framework

21st CENTURY STUDENT OUTCOMES

The elements described in this section as “21st century student outcomes” (represented by the rainbow) are the knowledge, skills and expertise students should master to succeed in work and life in the 21st century.

Key SUBJECTS AND 21st CENTURY THEMES

Mastery of **key subjects and 21st century themes** is essential for all students in the 21st century. **Key** subjects include:

- English, reading or language arts
- World languages
- Arts
- Mathematics
- Economics
- Science
- Geography
- History
- Government and Civics

In addition to these subjects, we believe schools must move to include not only a focus on mastery of key subjects, but also promote understanding of academic content at much higher levels by weaving **21st century interdisciplinary themes** into key subjects:

Global Awareness

- Using 21st century skills to understand and address global issues
- Learning from and working collaboratively with individuals representing diverse cultures, religions and lifestyles in a spirit of mutual respect and open dialogue in personal, work and community contexts
- Understanding other nations and cultures, including the use of non-English languages

Financial, Economic, Business and Entrepreneurial Literacy

- Knowing how to make appropriate personal economic choices
- Understanding the role of the economy in society
- Using entrepreneurial skills to enhance workplace productivity and career options

Civic Literacy

- Participating effectively in civic life through knowing how to stay informed and understanding governmental processes
- Exercising the rights and obligations of citizenship at local, state, national and global levels
- Understanding the local and global implications of civic decisions

Health Literacy

- Obtaining, interpreting and understanding basic health information and services and using such information and services in ways that enhance health
- Understanding preventive physical and mental health measures, including proper diet, nutrition, exercise, risk avoidance and stress reduction
- Using available information to make appropriate health-related decisions
- Establishing and monitoring personal and family health goals
- Understanding national and international public health and safety issues

Environmental Literacy

- Demonstrate knowledge and understanding of the environment and the circumstances and conditions affecting it, particularly as relates to air, climate, land, food, energy, water and ecosystems
- Demonstrate knowledge and understanding of society's impact on the natural world (e.g., population growth, population development, resource consumption rate, etc.)
- Investigate and analyze environmental issues, and make accurate conclusions about effective solutions
- Take individual and collective action towards addressing environmental challenges (e.g., participating in global actions, designing solutions that inspire action on environmental issues)

LEARNING AND INNOVATION SKILLS

Learning and innovation skills increasingly are being recognized as those that separate students who are prepared for a more and more complex life and work environments in the 21st century, and those who are not. A focus on creativity, critical thinking, communication and collaboration is essential to prepare students for the future.

CREATIVITY AND INNOVATION***Think Creatively***

- Use a wide range of idea creation techniques (such as brainstorming)
- Create new and worthwhile ideas (both incremental and radical concepts)
- Elaborate, refine, analyze and evaluate their own ideas in order to improve and maximize creative efforts

Work Creatively with Others

- Develop, implement and communicate new ideas to others effectively
- Be open and responsive to new and diverse perspectives; incorporate group input and feedback into the work
- Demonstrate originality and inventiveness in work and understand the real world limits to adopting new ideas

- View failure as an opportunity to learn; understand that creativity and innovation is a long-term, cyclical process of small successes and frequent mistakes

Implement Innovations

- Act on creative ideas to make a tangible and useful contribution to the field in which the innovation will occur

CRITICAL THINKING AND PROBLEM SOLVING***Reason Effectively***

- Use various types of reasoning (inductive, deductive, etc.) as appropriate to the situation

Use Systems Thinking

- Analyze how parts of a whole interact with each other to produce overall outcomes in complex systems

Make Judgments and Decisions

- Effectively analyze and evaluate evidence, arguments, claims and beliefs
- Analyze and evaluate major alternative points of view
- Synthesize and make connections between information and arguments
- Interpret information and draw conclusions based on the best analysis
- Reflect critically on learning experiences and processes

Solve Problems

- Solve different kinds of non-familiar problems in both conventional and innovative ways
- Identify and ask significant questions that clarify various points of view and lead to better solutions

COMMUNICATION AND COLLABORATION***Communicate Clearly***

- Articulate thoughts and ideas effectively using oral, written and nonverbal communication skills in a variety of forms and contexts
- Listen effectively to decipher meaning, including knowledge, values, attitudes and intentions
- Use communication for a range of purposes (e.g. to inform, instruct, motivate and persuade)
- Utilize multiple media and technologies, and know how to judge their effectiveness a priori as well as assess their impact
- Communicate effectively in diverse environments (including multi-lingual)

Collaborate with Others

- Demonstrate ability to work effectively and respectfully with diverse teams
- Exercise flexibility and willingness to be helpful in making necessary compromises to accomplish a common goal

- Assume shared responsibility for collaborative work, and value the individual contributions made by each team member

INFORMATION, MEDIA AND TECHNOLOGY SKILLS

People in the 21st century live in a technology and media-driven environment, marked by various characteristics, including: 1) access to an abundance of information, 2) rapid changes in technology tools, and 3) the ability to collaborate and make individual contributions on an unprecedented scale. Effective citizens and workers of the 21st century must be able to exhibit a range of functional and critical thinking skills related to information, media and technology.

INFORMATION LITERACY

Access and Evaluate Information

- Access information efficiently (time) and effectively (sources)
- Evaluate information critically and competently

Use and Manage Information

- Use information accurately and creatively for the issue or problem at hand
- Manage the flow of information from a wide variety of sources
- Apply a fundamental understanding of the ethical/legal issues surrounding the access and use of information

MEDIA LITERACY

Analyze Media

- Understand both how and why media messages are constructed, and for what purposes
- Examine how individuals interpret messages differently, how values and points of view are included or excluded, and how media can influence beliefs and behaviors
- Apply a fundamental understanding of the ethical/legal issues surrounding the access and use of media

Create Media Products

- Understand and utilize the most appropriate media creation tools, characteristics and conventions
- Understand and effectively utilize the most appropriate expressions and interpretations in diverse, multi-cultural environments

ICT (Information, Communications and Technology) LITERACY

Apply Technology Effectively

- Use technology as a tool to research, organize, evaluate and communicate information

- Use digital technologies (computers, PDAs, media players, GPS, etc.), communication/networking tools and social networks appropriately to access, manage, integrate, evaluate and create information to successfully function in a knowledge economy
- Apply a fundamental understanding of the ethical/legal issues surrounding the access and use of information technologies

LIFE AND CAREER SKILLS

Today's life and work environments require far more than thinking skills and content knowledge. The ability to navigate the complex life and work environments in the globally competitive information age requires students to pay rigorous attention to developing adequate life and career skills.

FLEXIBILITY AND ADAPTABILITY

Adapt to Change

- Adapt to varied roles, jobs responsibilities, schedules and contexts
- Work effectively in a climate of ambiguity and changing priorities

Be Flexible

- Incorporate feedback effectively
- Deal positively with praise, setbacks and criticism
- Understand, negotiate and balance diverse views and beliefs to reach workable solutions, particularly in multi-cultural environments

INITIATIVE AND SELF-DIRECTION

Manage Goals and Time

- Set goals with tangible and intangible success criteria
- Balance tactical (short-term) and strategic (long-term) goals
- Utilize time and manage workload efficiently

Work Independently

- Monitor, define, prioritize and complete tasks without direct oversight

Be Self-directed Learners

- Go beyond basic mastery of skills and/or curriculum to explore and expand one's own learning and opportunities to gain expertise
- Demonstrate initiative to advance skill levels towards a professional level
- Demonstrate commitment to learning as a lifelong process
- Reflect critically on past experiences in order to inform future progress

SOCIAL AND CROSS-CULTURAL SKILLS

Interact Effectively with Others

- Know when it is appropriate to listen and when to speak

- Conduct themselves in a respectable, professional manner

Work Effectively in Diverse Teams

- Respect cultural differences and work effectively with people from a range of social and cultural backgrounds
- Respond open-mindedly to different ideas and values
- Leverage social and cultural differences to create new ideas and increase both innovation and quality of work

PRODUCTIVITY AND ACCOUNTABILITY***Manage Projects***

- Set and meet goals, even in the face of obstacles and competing pressures
- Prioritize, plan and manage work to achieve the intended result

Produce Results

- Demonstrate additional attributes associated with producing high quality products including the abilities to:
 - Work positively and ethically
 - Manage time and projects effectively
 - Multi-task
 - Participate actively, as well as be reliable and punctual
 - Present oneself professionally and with proper etiquette
 - Collaborate and cooperate effectively with teams
 - Respect and appreciate team diversity
 - Be accountable for results

LEADERSHIP AND RESPONSIBILITY***Guide and Lead Others***

- Use interpersonal and problem-solving skills to influence and guide others toward a goal
- Leverage strengths of others to accomplish a common goal
- Inspire others to reach their very best via example and selflessness
- Demonstrate integrity and ethical behavior in using influence and power

Be Responsible to Others

- Act responsibly with the interests of the larger community in mind

21st CENTURY SUPPORT SYSTEMS

The elements described below are the critical systems necessary to ensure student mastery of 21st century skills. 21st century standards, assessments, curriculum, instruction, professional development and learning environments must be aligned to produce a support system that produces 21st century outcomes for today's students.

21st Century Standards

- Focus on 21st century skills, content knowledge and expertise
- Build understanding across and among key subjects as well as 21st century interdisciplinary themes
- Emphasize deep understanding rather than shallow knowledge
- Engage students with the real world data, tools and experts they will encounter in college, on the job, and in life; students learn best when actively engaged in solving meaningful problems
- Allow for multiple measures of mastery

Assessment of 21st Century Skills

- Supports a balance of assessments, including high-quality standardized testing along with effective formative and summative classroom assessments
- Emphasizes useful feedback on student performance that is embedded into everyday learning
- Requires a balance of technology-enhanced, formative and summative assessments that measure student mastery of 21st century skills
- Enables development of portfolios of student work that demonstrate mastery of 21st century skills to educators and prospective employers
- Enables a balanced portfolio of measures to assess the educational system's effectiveness in reaching high levels of student competency in 21st century skills

21st Century Curriculum and Instruction

- Teaches 21st century skills discretely in the context of key subjects and 21st century interdisciplinary themes
- Focuses on providing opportunities for applying 21st century skills across content areas and for a competency-based approach to learning
- Enables innovative learning methods that integrate the use of supportive technologies, inquiry- and problem-based approaches and higher order thinking skills
- Encourages the integration of community resources beyond school walls

21st Century Professional Development

- Highlights ways teachers can seize opportunities for integrating 21st century skills, tools and teaching strategies into their classroom practice — and help them identify what activities they can replace/de-emphasize
- Balances direct instruction with project-oriented teaching methods
- Illustrates how a deeper understanding of subject matter can actually enhance problem-solving, critical thinking, and other 21st century skills
- Enables 21st century professional learning communities for teachers that model the kinds of classroom learning that best promotes 21st century skills for students
- Cultivates teachers' ability to identify students' particular learning styles, intelligences, strengths and weaknesses

- Helps teachers develop their abilities to use various strategies (such as formative assessments) to reach diverse students and create environments that support differentiated teaching and learning
- Supports the continuous evaluation of students' 21st century skills development
- Encourages knowledge sharing among communities of practitioners, using face-to-face, virtual and blended communications
- Uses a scalable and sustainable model of professional development

21st Century Learning Environments

- Create learning practices, human support and physical environments that will support the teaching and learning of 21st century skill outcomes
- Support professional learning communities that enable educators to collaborate, share best practices and integrate 21st century skills into classroom practice
- Enable students to learn in relevant, real world 21st century contexts (e.g., through project-based or other applied work)
- Allow equitable access to quality learning tools, technologies and resources
- Provide 21st century architectural and interior designs for group, team and individual learning
- Support expanded community and international involvement in learning, both face-to-face and online

About the Partnership for 21st Century Learning

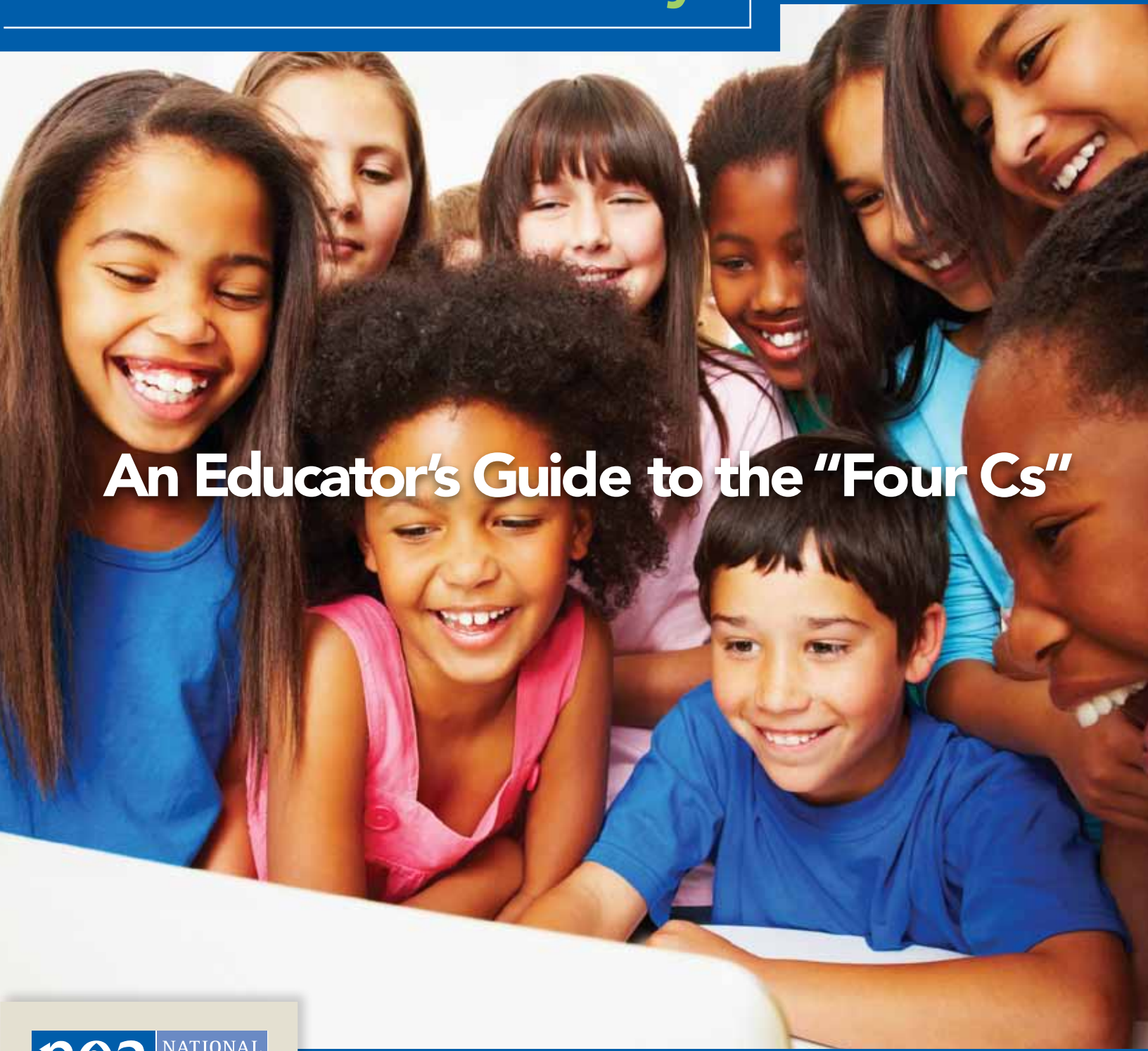
The Partnership for 21st Century Learning recognizes that all learners need educational experiences in school and beyond, from cradle to career, to build knowledge and skills for success in a globally and digitally interconnected world. Representing over 5 million members of the global workforce, P21 unites business, government and education leaders from the U.S. and abroad to advance evidence-based education policy and practice and to make innovative teaching and learning a reality for all.

P21 and member organizations provide tools and resources that help facilitate and drive this necessary change.

Learn more and get involved at www.p21.org.

Copyright © 2015, The Partnership for 21st Century Learning. All rights reserved.

Preparing 21st Century Students for a **Global Society**



An Educator's Guide to the "Four Cs"

Table of Contents

Letter from Dennis Van Roekel	2
Introduction	3
The Importance of Teaching the "Four Cs"	5
The "Four Cs"	7
1 Critical Thinking and Problem Solving	8
2 Communication	13
3 Collaboration	19
4 Creativity and Innovation	24
Frequently Asked Questions	31
Next Steps and Conclusion	32
Additional Resources	34
References	36
Notes	37



Dear Members and Educators,

As many of you know, NEA is at the forefront of the 21st century education movement in this country. As educators, we are determined to help all students reach their full potential. This is no small challenge, and it is our responsibility to prepare our young people for the unique demands of a 21st century world.

As a founding member of the Partnership for 21st Century Skills, NEA is extraordinarily proud of our partnerships with leaders in education, business, and policy circles to forge a common vision for education that will prepare our young people for college, work, and life.

We all believe that every child should possess strong content mastery, as well as the “Four Cs”: critical thinking, communication, collaboration, and creativity. We designed this guide, *Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the “Four Cs”*, to clarify this vision for classroom teachers and education support professionals.

This guide includes ideas and resources that will help advance the “Four Cs” in classroom practices. These resources include practical techniques to integrate the “Four Cs” in the classroom setting; tools for developing better proficiency in technology; and methods to ensure that students are learning in a meaningful context. It also offers suggestions for you to encourage your department, school, district, and state to embrace the “Four Cs.”

Though this guide is just a step, it is designed to help you get started with ideas on how to bring the “Four Cs” to life in your classroom. Many of you may have started this process already, but we must all work together to improve our 21st century practices.

It is clear that our school systems need to respond better to a changing world. Franklin D. Roosevelt once said, “We cannot build the future for our youth—but we can build our youth for the future.” It is our duty to do whatever we can to help our students connect learning with real life and to provide them with the necessary skills to prepare them for success.

As our global economy expands, our need to prepare this next generation for new careers becomes even more imperative. If we seize this moment and work together, America's students will be our most valuable assets to compete in the 21st century.

Join us in this effort. Share with us your views and best practices. Let's work together tirelessly to bring our students, our schools, our districts and our nation effectively into the 21st century.

Sincerely,

Dennis Van Roekel
President
National Education Association

Introduction

"Using the 'Four Cs' to engage students is imperative. As educators prepare students for this new global society, teaching the core content subjects—math, social studies, the arts—must be enhanced by incorporating critical thinking, communication, collaboration, and creativity. We need new tools to support classroom teachers and education support professionals in their profession, even as they implement new strategies in their classrooms."

John Stocks

All educators want to help their students succeed in life. What was considered a good education 50 years ago, however, is no longer enough for success in college, career, and citizenship in the 21st century.

The "21st Century Skills" movement is more than a decade old. Yet, educators still pose important questions about how to move 21st century education forward. NEA has been an advocate of the 21st century education movement from its inception and wants to empower educators to move it forward in their own practice.

Ten years ago, NEA helped establish the Partnership for 21st Century Skills (P21) and in 2002 began a two-year journey to develop what became known as a "Framework for 21st Century Learning," highlighting 18 different skills. In the last eight years, 16 states joined P21 and agreed to build 21st century outcomes into their standards, professional development, and assessments.

Over the years it became clear that the framework was too long and complicated. To resolve this issue, we interviewed leaders of all kinds to determine which of the 21st century skills were the most important for K-12 education. There was near unanimity that four specific skills were the most important. They became known as the "Four Cs"—critical thinking, communication, collaboration, and creativity.

Now the challenge is building the "Four Cs" into K-12 education. Discussions on this topic are pending at the federal and state levels and in many school districts around the country. To encourage more members and leaders to incorporate this policy into their own instruction, NEA developed this guide to introduce educators to the concept, stress the importance of the "Four Cs," and put 21st century education into classroom practice.

Several other national organizations partnered with NEA to develop this guide. This group includes*:

- ▶ American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)
- ▶ National Association for Music Education (MENC)
- ▶ National Council for Geographic Education (NCGE)
- ▶ National Council for the Social Studies (NCSS)
- ▶ National Council of Teachers of English (NCTE)

- ▶ Mathematical Association of America (MAA)
- ▶ National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)
- ▶ National Science Teachers Association (NSTA)

In addition to the contributions of these groups, portions of the guide were derived from materials developed by P21. We want to thank the P21 Board members and staff for their dedication to the cause of 21st century education and to developing this rich set of materials.

We would also like to thank the following members of the NEA leaders, members, and staff who were responsible for reviewing multiple drafts of this document. They include:

- ▶ Daryl Gates, NEA IDEA Resource Cadre, Louisiana Education Association
- ▶ Bobbi Ciriza Houtchens, NEA ELL Culture & Equity Committee, teaching ambassador fellow, U.S. Department of Education, California Teachers Association
- ▶ Jeri Stodola, ESP network engineer and ESPRT member, Illinois Education Association
- ▶ Blake West, president, Kansas National Education Association
- ▶ Peg Dunlap, director, Instructional Advocacy, Kansas National Education Association
- ▶ Roxanne Fonoimoana, Uniserv, Oregon Education Association
- ▶ Anita Maxwell, communication and instructional issues specialist, West Virginia Education Association
- ▶ Larry Wicks, executive director, Ohio Education Association
- ▶ Jessica Brinkley, policy analyst, Education Support Professionals Quality, NEA
- ▶ Mike Kaspar, policy analyst, Education Policy and Practice, NEA
- ▶ Andrea Prejean, associate director, Education Policy and Practice, NEA

We sincerely hope this guide will benefit you and your colleagues as you advance the work of the “Four Cs” and the preparation of your students for the challenges of 21st century lives.

*The full list of partners is listed in the “Additional Resources” section of this guide.

The Importance of Teaching the “Four Cs”

“I’m calling on our nation’s governors and state education chiefs to develop standards and assessments that don’t simply measure whether students can fill in a bubble on a test, but whether they possess 21st century skills like problem-solving and critical thinking and entrepreneurship and creativity.”

President Barack Obama¹

America’s system of education was built for an economy and a society that no longer exists. In the manufacturing and agrarian economies that existed 50 years ago, it was enough to master the “Three Rs” (reading, writing, and arithmetic). In the modern “flat world,” the “Three Rs” simply aren’t enough. If today’s students want to compete in this global society, however, they must also be proficient communicators, creators, critical thinkers, and collaborators (the “Four Cs”).

Students need to master additional subject areas, including foreign languages, the arts, geography, science, and social studies. Educators must complement all of those subjects with the “Four Cs” to prepare young people for citizenship and the global workforce.

Arne Duncan, secretary of the Department of Education, has been a proponent of integrating new skills into classrooms, proclaiming, “I want to develop a system of evaluation that draws on meaningful observations and input from [teachers’] peers, as well as a sophisticated assessment that measures individual student growth, creativity, and critical thinking.”²

Life today is exponentially more complicated and complex than it was 50 years ago. This is true for civic life as much as it is for work life. In the 21st century, citizenship requires levels of information and technological literacy that go far beyond the basic knowledge that was sufficient in the past.

With a host of challenges facing our communities, along with instant connectivity to a global society, civic literacy couldn’t be more relevant or applicable to the curricula in our schools. Global warming, immigration reform, pandemic diseases, and financial meltdowns are just a few of the issues today’s students will be called upon to address. Today’s students must be prepared to solve these challenges.

In addition, workforce skills and demands have changed dramatically in the last 20 years. The rapid decline in “routine” work has been well documented by many researchers and organizations. At the same time, there has been a rapid increase in jobs involving nonroutine, analytic, and interactive communication skills. Today’s job market requires competencies such as critical thinking and the ability to interact with people from many linguistic and cultural backgrounds (cultural competency).

Our ever changing workforce creates a critical need for innovation. Ken Kay, CEO of EdLeader21, remarked, “Today’s students need critical thinking and problem-solving skills not just to solve the problems of their current jobs, but to meet the challenges of adapting to our constantly changing workforce.”

Today, people can expect to have many jobs in multiple fields during their careers. The average person born in the latter years of the baby boom held 11 jobs between the ages of 18 and 44, according to the U.S. Bureau of Labor Statistics.³ The new social contract is different: only people who have the knowledge and skills to negotiate constant change and reinvent themselves for new situations will succeed.⁴

According to a 2010 study — the American Management Association, the *AMA 2010 Critical Skills Survey* — the “Four Cs” will become even more important to organizations in the future. Three out of four (75.7 percent) executives who responded to the AMA survey said they believe these skills and competencies will become more important to their organizations in the next three to five years, particularly as the economy improves and organizations look to grow in a global marketplace. Additionally, 80 percent of executives believe fusing the “Three Rs” and “Four Cs” would ensure that students are better prepared to enter the workforce. According to these managers, proficiency in reading, writing, and arithmetic is not sufficient if employees are unable to think critically, solve problems, collaborate, or communicate effectively.⁵

It is clear that the “Four Cs” need to be fully integrated into classrooms, schools, and districts around the country to produce citizens and employees adequately prepared for the 21st

century. This guide is intended to help you understand the fundamental aspects of the “Four Cs” and how you can implement them into your instruction.

REFLECTIONS

Throughout this guide, you will be asked to reflect on some key questions that will be useful to your practice. In this introduction, we would like you to reflect on the following questions:

- ▶ What can you do in your classroom to better prepare your students for the challenges of 21st century citizenship?
- ▶ How can educators become more intentional and purposeful about critical thinking, collaboration, communication, and creativity as competencies our young people will fully possess by the time they graduate from their K-12 education?
- ▶ How can educators work collaboratively to improve their students’ performance of the “Four Cs”?

The “Four Cs”

In this section, you will find an overview of each of the “Four Cs”: critical thinking and problem solving, communication, collaboration, and creativity and innovation. Each of the “Four Cs” has a section on:

- ▶ **The Importance of the “C”**
- ▶ **The Definition of the “C”**
- ▶ **How the “C” is Related to Other Skills**
- ▶ **Ways to Integrate the “C” into Your Classroom**
- ▶ **Reflections on the “C”**
- ▶ **Resources on the “C”**

Critical Thinking and Problem Solving

Critical thinking has long been a valued skill in society. Today, every student—not just the academically advanced—needs it. While critical thinking and problem solving used to be the domain of gifted students, now it's a critical domain for every student.

The Importance of Critical Thinking

The link between critical thinking and education is obvious: one can't learn well without thinking well. Critical thinking contributes to career success, but also to success in higher education. In research conducted for the Bill and Melinda Gates Foundation, University of Oregon professor David T. Conley finds that "habits of mind" such as "analysis, interpretation, precision and accuracy, problem solving, and reasoning" can be as or more important than content knowledge in determining success in college courses.⁶

Teaching critical thinking and problem solving effectively in the classroom is vital for students. Learning critical thinking leads students to develop other skills, such as a higher level of concentration, deeper analytical abilities, and improved thought processing.

Today's citizens must be active critical thinkers if they are to compare evidence, evaluate competing claims, and make sensible decisions. Today's 21st century families must sift through a vast array of information regarding financial, health, civic, even leisure activities to formulate plausible plans of action. The solutions to international problems, such as global warming, require highly developed critical thinking and problem-solving abilities.

In everyday work, employees must employ critical thinking to better serve customers, develop better products, and continuously improve themselves within an ever-changing global economy. Economists Frank Levy and Richard Mundane have described the new world of work in which the most desirable jobs—the ones least likely to be automated or outsourced—are those that require *expert thinking* and *complex communication*.⁷ According to the *AMA 2010 Critical Skills Survey*, 73.3 percent of business executives polled identified critical thinking as a priority for employee development, talent management, and succession planning.⁸

Definition of Critical Thinking

Critical thinking and problem-solving can be defined in many ways, but P21 defines critical thinking as follows:⁹

Reason Effectively

- ▶ Use various types of reasoning (inductive, deductive, etc.) as appropriate to the situation

Use Systems Thinking

- ▶ Analyze how parts of a whole interact with each other to produce overall outcomes in complex systems

Make Judgments and Decisions

- ▶ Effectively analyze and evaluate evidence, arguments, claims, and beliefs
- ▶ Analyze and evaluate major alternative points of view
- ▶ Synthesize and make connections between information and arguments
- ▶ Interpret information and draw conclusions based on the best analysis
- ▶ Reflect critically on learning experiences and processes

Solve Problems

- ▶ Solve different kinds of unfamiliar problems in both conventional and innovative ways
- ▶ Identify and ask significant questions that clarify various points of view and lead to better solutions

(See the “critical thinking rubric” created by the Catalina Foothills School District as an example: http://rubrics.metiri.wikispaces.net/file/view/Catalina_Foothills_Critical_Thinking_Rubric-1.doc)

Related to Other Cs

While the importance of critical thinking is paramount, its connection to the other Cs is equally important. Leading experts on critical thinking stress its connection to creative thinking skills. According to philosophers Richard Paul and Linda Elder, “...sound thinking requires both imagination and intellectual standards.”

When one engages in high-quality thinking, one functions both critically and creatively; one produces and assesses, generates and judges the products of his or her thought.¹⁰

Critical thinking also draws on other skills, such as communication and information literacy, to examine, then analyze, interpret, and evaluate it.

According to educator Thomas Hoerr, the very notion of intelligence has changed. We no longer rely on the limits of our single mind to access the information resources we need to solve problems.¹¹ Problem solving has always involved teamwork and cooperation. Today, however, open source programs, wikis, blogs, and other Web 2.0 technologies enable total strangers divided by space and time to collaborate. Successful problem solving in the 21st century requires us to work effectively and creatively with computers, with vast amounts of information, with ambiguous situations, and with other people from a variety of backgrounds.

Ways to Integrate Critical Thinking into Your Classroom

P21 forged alliances with key national organizations that represent the core academic subjects, including social studies, English, science, geography, world languages, mathematics, and the arts. These collaborations resulted in the 21st Century Skills Maps that illustrate the intersection between core subjects and 21st Century Skills. This section includes examples of what critical thinking skills might look like in core academic content classrooms. These examples, drawn primarily from the aforementioned content maps, demonstrate how critical thinking and problem solving can be integrated into classroom teaching and learning across a variety of grade levels and disciplines.

ARTS – 4TH GRADE

Students individually articulate different ways to interpret the same musical passage. Students then compare the various interpretations and determine which one is most effective, taking into account age-appropriate considerations such as the style and genre of the music.

WORLD LANGUAGES – 4TH GRADE

With the job title omitted, students read various job/career advertisements and then match the appropriate job title to the ad. Students are divided into groups. Each group is asked to investigate 3-5 different career/job sites and identify the jobs and careers that are in high demand in a particular city, region, or country. Students present their findings to the class.

SCIENCE – 8TH GRADE

Students research how the physical and chemical properties of different natural and human-designed materials affect their decomposition under various conditions. They compare their findings to the material evidence used by scientists to reconstruct the lives of past cultures, as well as create a map of their classroom as a future archeological site (including written descriptions of artifacts and what they imply about the cultures) discovered by scientists. The students plan and conduct scientific investigations and write detailed explanations based on their evidence. Students compare their explanations to those made by scientists and relate them to their own understandings of the natural and designed worlds.

GEOGRAPHY – 8TH GRADE

Students are assigned to groups to research information about a specific state park (different

amenities at each park, campsites available, recreation opportunities, etc.) along with data about population in the state. Groups develop case studies to advocate for additional culturally and linguistically responsive amenities at their state parks using documentation such as maps, examples from other parks in other states, etc.

ENGLISH – 12TH GRADE

In small groups, students create a plan for involving students in making technology decisions in the school. The process may include gathering student input from surveys, establishing a student advisory committee, using students to help provide tech support or other services to the school, evaluating cost/value ratios, and fundraising proposals to support their recommended strategies. These plans should be used in a presentation to the principal or the school board.

SOCIAL STUDIES – 12TH GRADE

In groups, students explore how selected societies of the past used their natural resources for fuel (e.g., England's use of its forests at the beginning of the Industrial Revolution) and the economic impact of that use. Students use videoconferencing (e.g., www.skype.com) to collect information from relevant government officials about the use of corn for biofuel instead of food and analyze the environmental and economic implications of this use. Students use district-approved wikis to publish the results of their research. Using sound reasoning and relevant examples, students analyze the historical evolution of a contemporary public policy issue, place it within a cultural and historical context, and use a digital publishing tool to report their work.

MATHEMATICS – 12TH GRADE

Students explore the napkin ring problem: if a hole of height “h” is drilled through the center of a sphere, the volume of the portion of the sphere that remains does not depend on the size of the original sphere; it depends only on h. They share and critique their insights into why this is so. Then students explore mathematician Keith Devlin’s 2008 discussion of the problem at www.maa.org/devlin/devlin_04_08.html, where Devlin provides the full computation and explains why some solutions posted online are incorrect. Students explore solutions currently appearing online and assess which solutions are accurate and which are not.

Reflections on Critical Thinking

As you begin to integrate critical thinking into classroom practices, consider the following questions:

- ▶ How can you model critical thinking/problem solving for your students?
- ▶ What kind of learning environment is necessary to emphasize problem solving skills in your classroom?
- ▶ What could you do to make critical thinking and problem solving more intentional and purposeful in your classroom?
- ▶ How can you encourage students to be better critical thinkers and problem solvers?
- ▶ How can you and your colleagues work collectively to prioritize effective higher order thinking pedagogy across classrooms?

Resources on Critical Thinking

The following list of critical thinking resources is divided into “General Resources” and “Classroom Resources.” Use these resources to help generate dialogue and action in your classroom, department, and school.

General Resources**The Foundation for Critical Thinking**

The Foundation and its related entities aim to improve education in all subjects at every level by providing information, research, and resources on critical thinking. This site provides excellent background resources on the subject of critical thinking.

www.criticalthinking.org

Classroom Resources**Catalina Foothills Critical Thinking Rubric**

Catalina Foothills School District created a series of rubrics to assess student critical thinking skills. They measure critical thinking skills such as comparing, classifying, inductive and deductive reasoning, error analysis, and decision making.

<http://tinyurl.com/ydteapw>

Council for Aid to Education’s (CAE’s) Collegiate Learning Assessment (CLA) and College and Work Readiness Assessment (CWRA)

These assessments from CAE measure analytic thinking, critical thinking, problem solving, and written communication skills. The CWRA is available for high school use. Access the scoring rubric at <http://tinyurl.com/2vh3ugo>.

http://www.cae.org/content/pro_collegework.htm

Critical Thinking Lesson Plans – University of North Carolina (UNC)

These lesson plans integrate critical thinking into core academic subjects such as science, English language arts, social studies, geography, and others.

<http://tinyurl.com/3w3a8e8>

FIRST LEGO® League Rubrics

The FIRST LEGO League (FLL) robotics program not only focuses on Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM), but also stresses teamwork and collaboration, communication skills, creativity, and innovation and critical thinking. There are several rubrics here that help measure the 4C's.

<http://tinyurl.com/3urrave>

Helping Students Learn Critical Thinking Skills

This general purpose, well-organized Web site provides examples of how to help students develop effective inquiry skills, argument structure, reliability, and reasoning skills.

<http://tinyurl.com/3kyqcpn>

Isaksen and Treffinger's Model for Critical and Creative Thinking

Scott Isaksen and Donald Treffinger developed a six-stage, critical and creative thinking model that is outlined in their book, *Creative Problem Solving: The Basic Course* (1985).

Their model is briefly described in this PDF:

<http://tinyurl.com/3wmsc3a>, and in this article:

<http://tinyurl.com/ydv82hz>.

Communication

Expressing thoughts clearly, crisply articulating opinions, communicating coherent instructions, motivating others through powerful speech—these skills have always been valued in the workplace and in public life. But in the 21st century, these skills have been transformed and are even more important today.

The Importance of Communication

Students must be able to effectively analyze and process the overwhelming amount of communication in their lives today. Which information sources are accurate? Which ones are not? How can they be used or leveraged effectively?

The power of modern media and the ubiquity of communication technologies in all aspects of life make teaching strong communication skills even more important. While education has always emphasized fluent reading, correct speech, and clear writing, there is evidence that students are not mastering these most basic skills. In the report, *Are They Really Ready to Work?*, employers note that although oral and written communication are among the top four skills they seek in new hires, all graduates are lacking in these areas. High school graduates fare the worst, with 72 percent of employers citing this group's deficiency in writing in English, and 81 percent citing their deficiency in written communications. Almost half of employers said employees with two-year degrees were still lacking skills in these two areas, while over a quarter of employers felt four-year graduates continued to lack these skills.¹²

Additionally, there are now “global teams” that work together in business. Linguistically and culturally effective communication is essential to contribute successfully to these teams. And as technology gives rise to global work teams that span time zones, nations, and cultures, it is imperative that tomorrow's graduates communicate clearly and effectively in a variety of languages.

Communication skills are especially critical in the expanding service economy—estimated to be 81 percent of jobs by 2014—where relationships with customers and fellow employees are of vital importance. Linguistically and culturally effective listening, empathy, and effective communication skills are essential skills for every person in the service economy. Economists Levy and Mundane offer further evidence of the importance of communication in today's workplace. Because complex communication involves explanation, negotiation, and other forms of intense human interaction, jobs that require these skills are not as likely to be automated.¹³

Definition of Communication

Communication can be defined in many ways, but P21 defines communication skills as follows:¹⁴

Communicate Clearly

- ▶ Articulate thoughts and ideas effectively using oral, written, and nonverbal communication skills in a variety of forms and contexts
- ▶ Listen effectively to decipher meaning, including knowledge, values, attitudes, and intentions
- ▶ Use communication for a range of purposes (e.g. to inform, instruct, motivate, and persuade)
- ▶ Use multiple media and technologies, and know how to assess impact and their effectiveness a priori
- ▶ Communicate effectively in diverse environments (including multilingual and multicultural)

A “communication rubric,” created by the Amphitheater School District, can be found here: http://www.p21.org/route21/index.php?option=com_jlibrary&view=details&task=download&id=849

Communication and Collaboration

While it is important to emphasize communication skills, it can be difficult to separate them from the other Cs—especially collaboration. As represented in the 21st Century Skills Framework, communication competencies such as clearly articulating ideas through speaking and writing are closely related to collaboration skills, such as working

effectively with diverse teams, making necessary compromises to accomplish a common goal, and assuming shared responsibility for collaborative work. Communication cannot be effective unless the message is received and understood.

Research backs up the importance—and interconnection—of communication and collaboration as well. In her work with young children, Professor Carol Seefeldt found that “social skills and communication skills go hand in hand. Children who look at the child they are talking with, who understand turn taking when communicating, and who know how to solve verbal conflicts, are those who make and keep friends easily.”¹⁵

The communication/collaboration link is just as valid for adults as well. John Seeley Brown and Paul Duguid describe effective work teams as those in which “the talk and the work, the communication and the practice are inseparable.”¹⁶ For Daniel Pink, collaborative, empathic, and social skills—what he calls “high touch” aptitudes—along with the high concept aptitudes listed earlier, represent the “whole mind” that the future will prize.¹⁷ It is important to consider how today’s technologies shape words and images, as we receive many of our messages today through one or more digital devices. Thus, communication skills are intertwined with information, media, communication, and technology skills.

Ways to Integrate Communication into Your Classroom

P21 forged alliances with key national organizations that represent the core academic subjects, including social studies, English,

science, geography, world languages, mathematics, and the arts. These collaborations resulted in the 21st Century Skills Maps that illustrate the intersection between core subjects and 21st Century Skills. This section includes examples of what communication skills might look like in core academic content classrooms. These examples, drawn primarily from the aforementioned content maps, demonstrate how communication skills can be integrated into classroom teaching and learning across a variety of grade levels and disciplines.

WORLD LANGUAGES – 12TH GRADE

As part of a unit on community development, students communicate with a Peace Corps volunteer, community activist, or local leader who is fluent in the target language and has field work experience. Students exchange information related to the work/projects being undertaken in that country or locally. Areas of focus may include: agriculture, business, education, health, and the environment. Students in the advanced range can narrate and describe using connected sentences and paragraphs in at least three timeframes when discussing topics of personal, school, and community interest. They can comprehend main ideas and significant details regarding a variety of topics. Students generally reach this proficiency range after participating in a well-articulated standards based K-12 language program.

ARTS – 12TH GRADE

Students research existing site-based choreography to analyze the impact a location makes on the choreographic composition and the messages communicated from both the specific site and movement governed by that site. Students then create their own piece of choreography based on another specific site

that communicates a clear message or point of view about the specific site or environment. The dance is recorded and posted on appropriate Web sites for public view and comment.

GEOGRAPHY – 8TH GRADE

Student groups, adopting various perspectives, research a recent world/local event (hurricane, volcanic eruption, flood, war, famine, mass migration, earthquake, etc.). The perspectives students use could be: an environmentalist, a politician, a relief worker from the U.N., a local journalist, etc. Students create a slideshow of the event from their unique perspective to show to the rest of the class. Students write a journal at the conclusion to synthesize how various perspectives can influence understanding of an event. Students articulate thoughts and ideas clearly and effectively through speaking and writing.

SCIENCE – 8TH GRADE

Students interview local scientists (e.g., university researcher, local television meteorologist, medical technician) about the ways in which computer models inform their work. Students create a digital gallery of images from the different models accompanied by audio files of the interviews. Students are familiar with the use of computational models as tools to describe and predict real-world phenomena.

SOCIAL STUDIES – 4TH GRADE

Working in small groups, students choose an area from their state's history, organize a storyboard on the person/place/event, and use digital tools to create a presentation that teaches their topic to the remainder of the class. Students research, organize, and present historical information in clear, complete, and effective formats.

ENGLISH – 4TH GRADE

Students pose a question about a local issue on a secure, collaborative space such as ed.voicethread.com or galleryofwriting.org. Each student gives a short written or recorded response to the issue and then invites community leaders to add their responses. These students can articulate thoughts clearly and effectively through writing and speaking.

MATHEMATICS – 4TH GRADE

Students work in groups to design a bedroom. One student in the group plays the role of client, and the others act as the design team. The design

team is given building constraints on floor area, wall area, and minimum number of windows. The design team interviews the client for preferences regarding: window and door placement; size and placement of bed, desk, and closets; and size and locations for any wall posters or other decorative items that the client asks to have included. The design team produces a scale drawing of the room with an explanation of why it satisfies the constraints and the wishes of the client. The client checks the design and sends it back for more work if necessary.

Reflections on Communication

As you begin to integrate communication into classroom practices, consider the following questions:

- ▶ How can you model communication skills for your students?
- ▶ How can you emphasize communication skills in general and oral communication skills in particular in your classroom?
- ▶ How can students be encouraged to give oral presentations to varied community audiences?
- ▶ How can you encourage students in your class to be better communicators?
- ▶ How can students be encouraged to use technology and new media to communicate innovatively and effectively?

Resources on Communication

The following list of communication skills resources is divided into “General Resources” and “Classroom Resources.” Use these resources to help generate dialogue and action in your classroom, department, and school.

General Resources**National Council of Teachers of English’s (NCTE’s) 21st Century Curriculum and Assessment Framework**

Twenty-first century readers and writers need to:

- ▶ Develop proficiency with the tools of technology
- ▶ Build relationships with others to pose and solve problems collaboratively and cross-culturally
- ▶ Design and share information for global communities to meet a variety of purposes
- ▶ Manage, analyze, and synthesize multiple streams of simultaneous information
- ▶ Create, critique, analyze, and evaluate multimedia texts

- ▶ Attend to the ethical responsibilities required by these complex environments

<http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentframework>

New Literacies Research Lab

Lisa Zawilinski, Donald Leu, and members of the New Literacies Research Lab share additional thoughts on 21st century literacies. Good insights on how digital texts and information is affecting reading, writing and communication skills.

<http://www.ncte.org/magazine/extended>

Classroom Resources

Chapter Five – Procedures for Classroom Talk

Content-Area Conversations by Douglas Fisher, Nancy Frey, and Carol Rothenberg

This chapter includes focus on English Language Learners and discusses the types of classroom talk that can be enhanced (including accountable talk), includes discussion on how to structure effective collaborative discussions and groups with emphasis on communication.

<http://www.ascd.org/publications/books/108035/chapters/Procedures-for-Classroom-Talk.aspx>

Institute for Learning – Accountable Talk Resources

The Institute for Learning at the University of Pittsburgh was founded by Lauren Resnick in 1995. Resnick, an internationally renowned cognitive psychologist, senior scientist at the Learning Research and Development Center of the University of Pittsburgh, and leader in the standards movement, was asked by leading practitioners to help them achieve the goals of

the standards movement—giving all students the opportunity to reach or exceed world-class standards.

The Institute's Web site has numerous resources on Accountable Talk, pioneered by Resnick. She describes Accountable Talk as "talk that is orchestrated by teachers so that students learn to formulate responses to problems, interpretations of text that are correct in disciplinary terms and go beyond what was actually written there....The basic idea is the more you manipulate the pieces of knowledge, the better you understand them, the better you remember them, the more complex your memories become and the smarter you get."

<http://ifl.lrdc.pitt.edu/ifl/>

Video of Resnick describing Accountable Talk

http://ifl.lrdc.pitt.edu/ifl/index.php/resources/ask_the_educator/lauren_resnick

Accountable Talk Sourcebook for Classroom Conversation That Works

Sarah Michaels, Clark University; Mary Catherine O'Connor, Boston University; Megan Williams Hall, University of Pittsburgh, with Lauren B. Resnick University of Pittsburgh

<http://ifl.lrdc.pitt.edu/ifl/index.php/download/ats>

Accountable Talk – General Overview

This clear, concise overview is focused on fourth-sixth graders.

<http://www.scholastic.ca/education/movingupwithliteracyplace/teachingtips.html>

The Reading and Writing Project

K-8 writing samples.

<http://tc.readingandwritingproject.com/resources/student-writing/kindergarten>

**CREATIVE COMMUNICATION SKILLS ACTIVITIES
FOR HIGH SCHOOL STUDENTS**

<http://www.essortment.com/teaching-good-communication-skills-classroom-36140.html>

Collaboration

Collaboration is essential in our classrooms because it is inherent in the nature of how work is accomplished in our civic and workforce lives. Fifty years ago, much work was accomplished by individuals working alone, but not today. Much of all significant work is accomplished in teams, and in many cases, global teams.

The Importance of Collaboration

Sites like Wikipedia highlight how interconnected our world has become and emphasizes the benefits of collaborative work. The resulting products are those to which millions of users have contributed. The comprehensive nature of these articles reflects the collaborative culture of the site and demonstrates how people working together can produce extremely inclusive and valuable resources.

Generally, collaboration has been accepted as a skill that's essential to achieve meaningful and effective results. In the past decade, however, it has become increasingly clear that collaboration is not only important but necessary for students and employees, due to globalization and the rise of technology.

The Global Learning and Observations to Benefit the Environment (GLOBE) Program, a worldwide, hands-on, primary and secondary school-based science and education program, is an example of students collaborating with each other to impact global problems. GLOBE's vision promotes and supports students, teachers, and scientists to collaborate on inquiry-based investigations of the environment and the Earth system working in close partnership with NASA, the National Oceanic and Atmospheric Association (NOAA), and the National Science Foundation (NSF) Earth System Science Projects (ESSP's) in study and research about the dynamics of Earth's environment. Over 1.5 million students have participated in GLOBE, contributing more than 21 million measurements to the GLOBE database for use in their inquiry-based science projects. More projects like GLOBE are needed for students to be prepared for a global, technology-based workforce.¹⁸

Various scholars and authors have emphasized the importance of collaboration. Author James Surowiecki, for example, explains how we use the "wisdom of crowds" in the new economy by saying that "under the right circumstances, groups are remarkably intelligent, and are often smarter than the smartest people in them." Surowiecki underscores the importance of collaboration by remarking that "... a large group of diverse individuals will come up with better and more robust forecasts and make more intelligent decisions than even the most skilled 'decision maker.'"¹⁹ Diversity brings multiple individual and cultural perspectives into the collaboration. Not only does a collaborative effort create more holistic results than individual efforts,

but it also creates knowledge for a greater number of people.

As a result of students working collaboratively, the group can generate more knowledge, making collaboration a key ingredient to student success in today's global society.

Definition of Collaboration

Collaboration can be defined in many ways, but P21 defines collaboration as follows:²⁰

Collaborate with Others

- ▶ Demonstrate ability to work effectively and respectfully with diverse teams
- ▶ Exercise flexibility and willingness to be helpful in making necessary compromises to accomplish a common goal
- ▶ Assume shared responsibility for collaborative work, and value the individual contributions made by each team member

A "collaboration rubric," created by the New Technology High School, can be found here: http://www.p21.org/route21/index.php?option=com_jlibrary&view=details&task=download&id=382

Ways to Integrate Collaboration into Your Classroom

P21 forged alliances with key national organizations that represent the core academic subjects, including social studies, English, science, geography, world languages, mathematics, and the arts. These collaborations resulted in the 21st Century Skills Maps that illustrate the intersection between core subjects and 21st Century Skills. This section includes examples of what collaboration skills might

look like in core academic content classrooms. These examples, drawn primarily from the aforementioned content maps, demonstrate how collaboration skills can be integrated into classroom teaching and learning across a variety of grade levels and disciplines.

WORLD LANGUAGES – 4TH GRADE

Students team with another class in a target language country to identify and compare endangered species in both countries. Using basic information in the target language, the students collaborate to produce a multimedia informational presentation for their peers.

ARTS – 4TH GRADE

While rehearsing a piece in music class, students discuss as a group how each individual part (melody, descant, harmonic or rhythmic accompaniment) contributes to the musical effectiveness of the overall performance, and how all musicians must work together to create a satisfying whole. Students also experiment with and discuss how the director (whether student or teacher) communicates with the ensemble (gestures, head movements, facial expressions) to help shape performance.

SCIENCE – 8TH GRADE

Working in collaboration with other classes in the school, students investigate water runoff on their school grounds and use Global Positioning System (GPS) and Geographic Information System (GIS) technologies to create relevant maps. Students are assigned specific interdependent roles based on their interests and talents including background research, data gathering, GPS and GIS use, creating graphics, and communicating findings. Students meet in

their investigation teams. They also meet with students in other classes who share their roles in the project (i.e., GPS operators from each class meet together to discuss their work). Students work collaboratively, either virtually or face-to-face, while participating in scientific discussions and appropriately using claims, evidence, and reasoning.

GEOGRAPHY – 8TH GRADE

After studying an environmental community issue (landfills, water quality, maintaining open space, recycling), students compose email messages appropriate to various local, state, and national officials, stating their opinion and offering alternatives to current methods of dealing with the issue. Encourage students to consider their audience and develop effective ways to create a coordinated and articulate email campaign that will have an impact. Students demonstrate the ability to work effectively with diverse teams.

SOCIAL STUDIES – 12TH GRADE

Working in small groups, students survey favorite forms of recreation among local teens. Students also research the local history of recreational youth facilities for teens and the potential sources of political and economic support. The information is graphed and analyzed, and each group creates a business plan for developing a local recreation center/club for teens. Students present survey results, need, and plan to a community group or civic association using technology tools. Working in small groups, students research a current issue and analyze its historical, political, and economic components, various viewpoints, and potential solutions, and create a digital presentation that clearly describes all sides of the issue.

ENGLISH – 12TH GRADE

Students collaborate with senior citizens in a digital storytelling workshop. The teams bring to life a story from a senior's history as they collaborate on writing and creating the video, including recording the narration and selecting images and music. The students present the finished videos in a community film festival. Each team designs criteria for evaluating their video in advance, and grades their work accordingly. Students demonstrate the ability to work effectively with diverse teams.

MATHEMATICS – 8TH GRADE

Students form investigative teams. Each team is asked to investigate the crime rate in a particular city, represented by the variable "x". Each team then formulates a question about a possible causal variable "y". For example, a team might ask if crime rates are lower in cities with a larger police force, or higher in cities with higher poverty rates. The team then chooses 30 to 40 other cities with which to compare their city's crime rate. By conducting an Internet search, they collect data on x and y. If team members find their data too difficult to access, they consider revising the question. For example, if they are not finding suitable data on poverty rates, team members might decide to investigate the size of the police force in each city instead. Team members analyze the data they have collected, define the relationship between x and y, and discuss questions such as the reliability of the data, its statistical significance, and the validity of the sources. Each team prepares a presentation, explaining the findings and team members' conclusions.

Resources on Collaboration

The following list of collaboration resources is divided into "General Resources" and "Classroom Resources." Use these resources to help generate dialogue and action in your classroom, department, and school.

General Resources

CORAL

Collaborative Online Research and Learning (CORAL) is a multidisciplinary collaborative task force composed of members at various universities who are dedicated to creating and testing a model to integrate technology with collaborative teaching and learning.

The CORAL group believes classrooms should provide places where students have the opportunity to be learners actively working together on a specific learning objective, a goal endorsed by the Forum on Technology in Education (U.S. Department of Education, 1999) and others (e.g., Dede, 2000). The model developed by the CORAL project uses the Internet as a collaborative tool connecting university-level students in varied disciplines and at distant sites in an effort to complete a joint project.

<http://coral.wcupa.edu/>

The GLOBE Program

The **Global Learning and Observations to Benefit the Environment (GLOBE)** program is a worldwide, hands-on, primary and secondary school-based science and education program. GLOBE's vision promotes and supports students, teachers, and scientists to collaborate on inquiry-based Earth system and environmental investigations working in close partnership with NASA, NOAA, and NSF Earth System Science Projects (ESSPs).

Introduced in 1994, GLOBE began operations on Earth Day 1995. Today, the international GLOBE network includes representatives from 111 participating countries coordinating GLOBE activities that are integrated into their local and regional communities. Due to their efforts, there are more than 54,000 GLOBE-trained teachers representing over 23,000 schools around the world. Over 1.5 million students have participated in GLOBE, contributing more than 21 million measurements to the GLOBE database for use in their inquiry-based science projects.

<http://globe.gov/about>

Reflections on Collaboration

As you begin to integrate collaboration into classroom practices, consider the following questions:

- ▶ How can you model effective collaboration skills for your students?
- ▶ How can you create a learning environment that emphasizes collaboration skills?
- ▶ How can you provide students substantial opportunities to work in diverse teams?
- ▶ How can you encourage students to be more effective collaborators?
- ▶ How can teachers share/improve their practices for increasing collaboration activities in their classroom practices?

Classroom Resources

Project Based Learning (PBL) Starter Kit: 21st Century Skills Rubrics

The Collaboration Rubric can be used to assess how well a student works as a member of a team during a project. It is designed to assess individual performance, not the group as a whole. The Presentation Rubric guides assessment of an individual or a team presentation to an audience, which may be accompanied by the use of media or visual aides.

http://www.bie.org/images/uploads/useful_stuff/PBL_St_Kit_rubrics.pdf

Using Groups Effectively: 10 Principles

A useful list of ten principles for teaching collaboration effectively in classrooms. Answers questions such as: When are groups effective as means of learning? What tasks are better accomplished collaboratively than individually? How do you structure groups for optimal effectiveness and results?

<http://eduratireview.com/2011/01/using-groups-effectively-10-principles/>

Creating Online Professional Learning Communities and How to Translate Practices to the Virtual Classroom

A beneficial “best practices” list that explains the role of professional learning communities in schools, who joins them, and what they do.

<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=122-1>

Meta Collab

A discussion of Wikiversity, other collaboration efforts—the wiki on collaboration.

<http://collaboration.wikia.com/wiki/Category:Education>

NoodleTools: Curriculum Collaboration Toolkit

Very helpful Q&A for teachers that provides links to various documents and suggestions on collaboration.

<http://www.noodletools.com/debbie/consult/collab/>

Department of Education—Teacher’s Guide to International Collaboration on the Internet

A list of resources for cross-cultural interaction and project work compiled by the Department of Education.

http://www2.ed.gov/teachers/how/tech/international/guide_pg2.html

Creativity and Innovation

In the past, Americans perceived creativity and innovation as secondary in our national curriculum. Today, creativity and innovation are key drivers in the global economy.

The Importance of Creativity

Author Daniel Pink remarked, "The future belongs to a very different kind of person with a very different kind of mind—creators and empathizers, pattern recognizers and meaning makers. These people...will now reap society's richest rewards and share its greatest joys."²¹ If students leave school without knowing how to continuously create and innovate, they will be underprepared for the challenges of society and the workforce.

In today's world of global competition and task automation, innovative capacity and a creative spirit are fast becoming requirements for personal and professional success. Sir Kenneth Robinson, a leading thinker and speaker on creativity said, "Creativity is as important in education as literacy and we should treat it with the same status."²²

According to Robert Sternberg of Tufts University, "Successful individuals are those who have creative skills, to produce a vision for how they intend to make the world a better place for everyone; analytical intellectual skills, to assess their vision and those of others; practical intellectual skills, to carry out their vision and persuade people of its value; and wisdom, to ensure that their vision is not a selfish one."²³

In a world in which good design is increasingly used as a means of differentiating objects of mass production, creative design skills are highly desired in the labor force. As a result, entrance into a topnotch MFA program is now more competitive than getting into Harvard Business School.²⁴ Howard Gardner cites "the creating mind" as one of the five minds we'll need in the future. To cultivate such a mind, he says, we need an education that features "exploration, challenging problems, and the tolerance, if not active encouragement, of productive mistakes."²⁵ Similarly, author Richard Florida stated, "I call the age we are entering the creative age because the key factor propelling us forward is the rise of creativity as the primary mover of our economy."²⁶

Perhaps Pink sums it up best, "In a world enriched by abundance but disrupted by the automation and outsourcing of white-collar work, everyone must cultivate an artistic sensibility. We may not all be Dali or Degas. But today we must all be designers."²⁷

Definition of Creativity and Innovation

Creativity can be defined in many ways, but P21 defines creativity as follows:²⁸

Think Creatively

- ▶ Use a wide range of idea creation techniques (such as brainstorming)
- ▶ Create new and worthwhile ideas (both incremental and radical concepts)
- ▶ Elaborate, refine, analyze, and evaluate original ideas to improve and maximize creative efforts

Work Creatively with Others

- ▶ Develop, implement, and communicate new ideas to others effectively
- ▶ Be open and responsive to new and diverse perspectives; incorporate group input and feedback into the work
- ▶ Demonstrate originality and inventiveness in work and understand the real world limits to adopting new ideas
- ▶ View failure as an opportunity to learn; understand that creativity and innovation are part of a long-term, cyclical process of small successes and frequent mistakes

Implement Innovation

- ▶ Act on creative ideas to make a tangible and useful contribution to the field in which the innovation will occur

For another rubric that details creativity, refer to Catalina Foothills' interpretation of the skill in its "Critical and Creative Thinking" rubric, which

can be found here: http://www.p21.org/route21/index.php?option=com_jlibrary&view=details&task=download&id=160

Relationship to Other Cs

Creativity is closely intertwined with some of the other skills previously identified. Innovation today has a social component and requires adaptability, leadership, teamwork, and interpersonal skills. Increasingly, today the capacity to innovate is linked to the ability to connect with others and with a facility for communication and collaboration.

Ways to Integrate Creativity into Your Classroom

P21 forged alliances with key national organizations that represent the core academic subjects, including social studies, English, science, geography, world languages, mathematics, and the arts. These collaborations resulted in the 21st Century Skills Maps that illustrate the intersection between core subjects and 21st Century Skills. This section includes examples of what creativity and innovation skills might look like in core academic content classrooms. These examples, drawn primarily from the aforementioned content maps, demonstrate how creativity and innovation skills can be integrated into classroom teaching and learning across a variety of grade levels and disciplines.

ARTS – 12TH GRADE

After studying a composer's work, students compose a theme, then create variations on that theme in that composer's style. Students notate their compositions using electronic software, orchestrate their compositions using

a variety of sound sources (synthesized or acoustic), and publish their compositions in a class book for other students to check out, listen to, and perform. The students investigate new processes, implement creative ideas, and revisit traditional ideas to create new and reinterpret existing works of visual and performing art.

WORLD LANGUAGES – 12TH GRADE

Students investigate alternative energy projects in a target language country (e.g., Solar

Decathlon Europe) and use ideas gleaned from their investigation to design and explain an original design of an electric car, solar house, or renewable energy alternative specific to their school. Students vote on the best use of renewable energy and defend their choice in an alternative energy publication.

SCIENCE – 8TH GRADE

Student teams design plans for a device that will assist people with disabilities and create 3-D sketches of their device using simple computer-aided design software. The class develops criteria for peer review, and then teams pass their plans to another team that makes recommendations for refinements to improve the original plans. All teams debrief together on their experience with the engineering/design process and identify the different scientific disciplines they used to create their design (biology, physics, engineering, etc.) and how those disciplines interrelate when applied to solving the design problem. Students also discuss what other expertise they could use to improve their designs—including input from people with the disabilities their designs address. Students are able to describe how science and engineering involve creative processes that include generating and testing ideas, making

observations, and formulating explanations, and can apply these processes in their own investigations.

GEOGRAPHY – 8TH GRADE

After identifying a local issue (i.e., recycling opportunities, congested traffic, excessive litter in a park, noise pollution, water contamination, recreation facilities), students conduct primary research, gather numerical data, and convert it to statistical information (means, trends, correlations). Students present their findings in graphs, charts, and maps, use software to develop community digital data bases, and present a position on the issue. Students prepare an editorial slideshow presentation for a local governing board, or develop a Web site to use in presenting their position, and make a multimedia presentation for local service clubs, such as Kiwanis, Rotary, Library Guild, etc.

SOCIAL STUDIES – 4TH GRADE

Students interview students and/or teachers to identify a problem (e.g., bullying on the playground) and as a group brainstorm creative ways to address the problem (producing a play that examines the issue, hosting a contest for best ideas). Students develop creative solutions to a class or school problem.

ENGLISH – 4TH GRADE

Students collect a variety of newspaper and magazine articles on a social or environmental issue. In small groups, they decide on an issue and a theme and style for a poem. They use words and phrases cut from the articles to create a “found poem” on their topic.

Reflections on Creativity

As you begin to integrate creativity and innovation into classroom practices, consider the following questions:

- ▶ How can you model creativity and innovation skills for your students?
- ▶ How can you encourage creativity and innovation in your classroom?
- ▶ How can you incorporate more creativity and innovation into your lesson plans?
- ▶ How can you encourage students to be more creative and innovative?
- ▶ How can you and your colleagues work together to improve your pedagogical practices involving innovation and creativity?

Resources on Creativity

The following list of resources on creativity are divided into “General Resources” and “Classroom Resources.” Use these resources to help generate dialogue and action in your classroom, department, and school.

General Resources

The Creativity Crisis

This *Newsweek* article by Po Bronson and Ashley Merryman is an excellent background document for strategic conversations around creativity in education. It covers some of the historical and global context of creativity in the classroom and

its importance in the 21st century economy. The piece also details emerging research on cognition and neuroscience and how these new findings are changing how we think about creativity.

<http://www.newsweek.com/2010/07/10/the-creativity-crisis.print.html>

How—and why—to teach innovation in our schools

This *eSchool News* article by Alexander Hiam discusses the “Five I’s”: Imagination, Inquiry, Invention, Implementation, and Initiative.

<http://tinyurl.com/ydv82hz>

It’s Time to Get Serious About Creativity in the Classroom

Jim Moulton’s *Edutopia* blog post discusses “freedom within a structure”—in other words, making the assignment clear and focused, but allowing real freedom in how the tasks will be accomplished. For example: “Let’s say we bring a group of kids into the art room and tell them they can do whatever they want. Will they become creative? I always thought the answer to this was yes, but turns out the answer is no.”

<http://www.edutopia.org/freedom-structure-balance-classroom>

Classroom Resources

Arts Edge—The Kennedy Center

This rich Web site features lessons, activities, projects, and curriculum guidelines for educators to use to promote creativity in the arts, history, literature, and other humanities disciplines. In addition, there is a wealth of multimedia resources and ideas to encourage the use of technology as a creative educational tool.

<http://artsedge.kennedy-center.org/educators.aspx>

Critical and Creative Thinking—Bloom's Taxonomy

This site addresses key questions such as: What are critical thinking and creative thinking? What's Bloom's taxonomy, and how is it helpful in project planning? How are the domains of learning reflected in technology-rich projects?

<http://eduscapes.com/tap/topic69.htm>

Dan Pink's Right Brain Discussion Guide for Educators

This basic discussion guide encourages educators to consider how their education systems incorporate "right brain" (creative) approaches to teaching and learning. The guide draws from Pink's book, *A Whole New Mind*.

<http://www.danpink.com/PDF/AWNMforeducators.pdf>

Habits of Mind in Math—blog post

This blog post lists ideas that touch on the issue of creativity/"tinkering" in mathematics. These ideas, as well as the comments section, may provide thought-provoking ideas for educators who are interested in exploring inquiry-based approaches to mathematics instruction.

<http://mathteacherorstudent.blogspot.com/2010/09/habits-of-mind.html>

Intel: Visual Ranking, Seeing Reason, and Showing Evidence Tools

These free, online tools are effective ways of bringing idea creation techniques into the classroom. The site also provides tutorials, project examples, and instructional strategies.

<http://www.intel.com/education/teachers/>

Mathematics and the Arts

In this issue of the *Notices* of the American Mathematical Society, the theme is "Mathematics and the Arts." Even in the time of the ancient Greeks it was generally recognized that mathematics and art are inextricably intertwined. The symbiosis has continued through the ages. Today, with computer graphics and many new artistic media, this interplay has taken startling and enlightening new forms. Here are four articles to showcase different aspects of mathematics and art.

<http://www.ams.org/notices/201001/>

Teaching Creativity

Written by an art teacher, this article covers pedagogical approaches to teaching creativity in the classroom: "I write this as an art teacher for other art teachers. However, I think teachers in every area need to reflect on what they are doing that tends to foster or hinder the creative critical thinking that is so essential as a survival and success skill in today's world."

<http://www2.goshen.edu/~marvinpb/arted/tc.html>

The Creative Wisconsin Guide for Local Community Action Planning: A Toolkit for Communities Seeking to Advance the Arts and Creativity in Education

This guide provides valuable tools and processes for local teams—comprised of representatives from area businesses, schools, community groups, and cultural arts organizations—to improve arts and creativity in education in their communities.

<http://www.creative.wisconsin.gov/>

The Marshmallow Challenge

The Marshmallow Challenge is a remarkably fun and instructive design exercise that encourages teams to experience simple but profound lessons in collaboration, innovation, and creativity.

<http://www.marshmallowchallenge.com/Welcome.html>

For a fascinating take on who does this challenge best, see this TED talk:

http://www.ted.com/talks/lang/eng/tom_wujec_build_a_tower.html

Ato adicional de 1834

A Regência permanente, em nome do imperador o sr. d. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Câmara dos Deputados, competentemente autorizada para reformar a Constituição do Império, nos termos da carta de lei de 12 de outubro de 1832, decretou as seguintes mudanças e adições à mesma Constituição:

Art. 1 - O direito reconhecido e garantido pelo art. 71 da Constituição será exercido pelas Câmaras dos distritos e pelas Assembléias que, substituindo os Conselhos Gerais, se estabelecerão em todas as províncias, com o título de Assembléias Legislativas Provinciais. A autoridade da Assembléia Legislativa da província em que estiver a corte não compreenderá a mesma corte, nem o seu município.

Art. 2 - Cada uma das Assembléias Legislativas Provinciais constará de 36 membros nas províncias de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Minas e São Paulo; de 28, nas do Pará, Maranhão, Ceará, Paraíba, Alagoas e Rio Grande do Sul; e de 20, em todas as outras. Este número é alterável por lei geral.

Art. 3 - O Poder Legislativo Geral poderá decretar a organização de uma segunda Câmara Legislativa para qualquer província, a pedido de sua Assembléia, podendo esta segunda Câmara ter maior duração do que a primeira.

Art. 4 - A eleição destas Assembléias será feita da mesma maneira como a dos deputados da Assembléia Geral Legislativa e pelos mesmos eleitores, mas cada legislatura durará só dois anos, podendo os membros de uma ser reeleitos para as seguintes. Imediatamente depois de publicada esta reforma proceder-se-á em cada uma das províncias à eleição dos membros das suas primeiras Assembléias Legislativas Provinciais, as quais entrarão logo em exercício e durarão até o fim do ano de 1837.

Art. 5 - A sua primeira reunião far-se-á nas capitais das províncias, e as seguintes nos lugares que forem designados por atos legislativos provinciais; o

lugar, porém, da primeira reunião da Assembléia Legislativa da província em que estiver a corte será designado pelo governo.

Art. 6 - A nomeação dos respectivos presidentes, vice-presidentes e secretários, verificação dos poderes de seus membros, juramento, e sua polícia e economia interna, far-se-ão na forma dos regulamentos e interinamente na forma do regimento dos Conselhos Gerais da província.

Art. 7 - Todos os anos haverá sessão, que durará dois meses, podendo ser prorrogada quando o julgar conveniente o presidente da província.

Art. 8 - O presidente da província assistirá à instalação da Assembléia Provincial, que se fará, à exceção da primeira vez, no dia que ele marcar; terá assento igual ao do presidente dela e à sua direita; e aí dirigirá à mesma Assembléia a sua fala, instruindo-a do estado dos negócios públicos e das providências que mais precisar a província para seu melhoramento.

Art. 9 - Compete às Assembléias Legislativas Provinciais propor, discutir e deliberar, na conformidade dos artigos 81, 83, 84, 85, 86, 87 e 88 da Constituição.

Art. 10 – Compete às mesmas Assembléias legislar:

§ 1 - Sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica da respectiva província, e mesmo sobre a mudança da sua capital para o lugar que mais convier.

§ 2 - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

§ 3 - Sobre os casos e a forma por que pode ter lugar a desapropriação por utilidade municipal ou provincial.

§ 4 - Sobre a polícia e economia municipal, precedendo propostas das câmaras.

§ 5 - Sobre a fixação das despesas municipais e provinciais, e os impostos para elas necessários, contanto que estes não prejudiquem as imposições gerais do estado. As câmaras poderão propor os meios de ocorrer às despesas dos seus municípios.

§ 6 - Sobre a repartição da contribuição direta pelos municípios da província e sobre a fiscalização do emprego das rendas públicas provinciais e municipais, e das contas de sua receita e despesa. As despesas provinciais serão fixadas sobre orçamento do presidente da província, e as municipais sobre orçamento das respectivas câmaras.

§ 7 - Sobre a criação, supressão e nomeação para os empregos municipais e provinciais, e estabelecimentos dos seus ordenados. São empregos municipais e provinciais todos os que existirem nos municípios e províncias, à exceção dos que dizem respeito à arrecadação e dispêndio das rendas gerais, à administração da guerra e marinha e dos correios gerais; dos cargos de presidente de província, bispo, comandante superior da guarda nacional, membro das relações e tribunais superiores e empregados das faculdades de medicina, cursos jurídicos e academias, em conformidade da doutrina do § 2 deste artigo.

§ 8 - Sobre obras públicas, estradas e navegação no interior da respectiva província que não pertençam à administração geral do estado.

§ 9 - Sobre construção de casas de prisão, trabalho, correição e regime delas.

§ 10 - Sobre casas de socorros públicos, conventos e quaisquer associações políticas ou religiosas.

§ 11 - Sobre os casos e a forma por que poderão os presidentes das províncias nomear, suspender e ainda mesmo demitir os empregados provinciais.

Art. 11 -: Também compete às Assembléias Legislativas Provinciais:

§ 1 - Organizar os regimentos internos sobre as seguintes bases:

1) nenhum projeto de lei ou resolução poderá entrar em discussão sem que tenha sido dado para ordem do dia pelo menos 24 horas antes.

2) cada projeto de lei ou resolução passará, pelo menos, por três discussões.

3) de uma a outra discussão não poderá haver intervalo menor que 24 horas.

§ 2 - Fixar, sobre informação do presidente da província, a força policial respectiva.

§3 - Autorizar as câmaras municipais e o governo provincial para contrair empréstimos com que ocorram às suas respectivas despesas.

§ 4 - Regular a administração dos bens provinciais. Uma lei geral marcará o que são bens provinciais.

§ 5 - Promover, cumulativamente com a assembléia e o governo geral, a organização da estatística da província, a catequese, a civilização dos indígenas e o estabelecimento de colônias.

§ 6 - Decidir quando tiver sido pronunciado o presidente da província, ou quem suas funções fizer, se o processo deva continuar, e ele ser ou não suspenso do exercício de suas funções, nos casos em que pelas leis tem lugar a suspensão.

§ 7 - Decretar a suspensão e ainda mesmo a demissão do magistrado contra quem houver queixa de responsabilidade, sendo ele ouvido, e dando-se-lhe lugar à defesa.

§ 8 - Exercer, cumulativamente com o governo geral, nos casos e pela forma marcados no § 35 do art. 179 da Constituição, o direito que esta concede ao mesmo governo geral.

§ 9 - Velar na guarda da Constituição e das leis na sua província, e representar à Assembléia e ao governo geral contra as leis de outras províncias que ofenderem os seus direitos.

Art. 12 - As Assembléias Provinciais não poderão legislar sobre impostos de importação, nem sobre objetos não compreendidos nos dois precedentes artigos.

Art. 13 - As leis e resoluções das Assembléias Legislativas Provinciais sobre os objetos especificados nos artigos 10 e 11 serão enviadas diretamente ao presidente da província a quem compete sancioná-las. Excetuam-se as leis e resoluções que versarem sobre os objetos compreendidos no artigo 10, parágrafos 4, 5 e 6 na parte relativa à receita e despesa municipal, e 7, na parte relativa aos empregos municipais, e no artigo 11, parágrafos 1, 6, 7 e 9, as quais serão decretadas pelas mesmas Assembléias, sem dependência da sanção do presidente.

Art. 14 - Se o presidente entender que deve sancionar a lei ou resolução, o fará pela seguinte fórmula, assinada de seu punho: "Sanciono, e publique-se, como lei".

Art. 15 - Se o presidente julgar que deve negar a sanção, por entender que a lei ou resolução não convém aos interesses da província, o fará por esta fórmula: "Volte à Assembléia Legislativa Provincial", expondo debaixo de sua assinatura as razões em que se fundou. Neste caso, será o projeto submetido a nova discussão; e se for adotado tal qual, ou modificado no sentido das razões pelo presidente alegadas, por dois terços dos votos dos membros da Assembléia, será reenviado ao presidente da província, que o sancionará. Se não for adotado, não poderá ser novamente proposto na mesma sessão.

Art. 16 - Quando, porém, o presidente negar sanção por entender que o projeto ofende os direitos de alguma outra província, nos casos declarados no §8o do art. 10, ou os tratados feitos com as nações estrangeiras, e a Assembléia Provincial julgar o contrário por dois terços dos votos, como no artigo precedente, será o projeto, com as razões alegadas pelo presidente da província, levado ao conhecimento do governo e assembléia geral, para esta definitivamente decidir se ele deve ser ou não sancionado.

Art. 17: Não se achando nesse tempo reunida a assembléia geral e julgando o governo que o projeto deve ser sancionado, poderá mandar que ele seja provisoriamente executado, até definitiva decisão da assembléia geral.

Art. 18: Sancionada a lei ou resolução, a mandará o presidente publicar pela forma seguinte: "F....., presidente da província de....., faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléia Legislativa Provincial decretou, e eu sancionei, a lei ou resolução seguinte: (a íntegra da lei nas suas disposições somente); mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida lei ou resolução pertencer, que a cumpram e façam cumprir tão inteiramente como nela se contém. O secretário da província a faça imprimir, publicar e correr". Assinada pelo presidente da província a lei ou resolução, e selada com o selo do Império, guardar-se-á o original no arquivo público, e enviar-se-ão exemplares delas a todas as câmaras e tribunais e mais lugares da província onde convenha fazer-se pública.

Art. 19 - O presidente dará ou negará a sanção no prazo de dez dias, e não o fazendo, ficará entendido que a deu. Neste caso, e quando, tendo-lhe sido reenviada a lei como determina o artigo 15, recusar sancioná-la, a Assembléia Legislativa Provincial a mandará publicar com esta declaração, devendo então assiná-la o presidente da mesma assembléia.

Art. 20 - O presidente da província enviará à Assembléia e governo geral cópias autênticas de todos os atos legislativos provinciais que tiverem sido promulgados, a fim de se examinar se ofendem à Constituição, os impostos gerais, os direitos de outras províncias ou tratados, casos únicos em que o poder legislativo geral os poderá revogar.

Art. 21 - Os membros das Assembléias Provinciais serão invioláveis pelas opiniões que emitirem no exercício de suas funções.

Art. 22 - Os membros das Assembléias Provinciais vencerão diariamente, durante o tempo das sessões ordinárias, extraordinárias, e das prorrogações, um subsídio pecuniário marcado pela Assembléia Provincial na primeira sessão da legislatura antecedente. Terão também, quando morarem fora do lugar da sua reunião, uma indenização anual para as despesas de ida e volta, marcada pelo mesmo modo e proporcionada à extensão da viagem. Na primeira legislatura, tanto o subsídio como a indenização serão marcados pelo presidente da província.

Art. 23 - Os membros das Assembléias Provinciais que forem empregados públicos não poderão, durante as sessões, exercer o seu emprego nem acumular ordenados; tendo, porém, opção entre o ordenado do emprego e o subsídio que lhes competir como membros das ditas assembléias.

Art. 24 - Além das atribuições que por lei competirem aos presidentes das províncias, compete-lhes também:

§ 1 - Convocar a nova Assembléia Provincial, da maneira que possa reunir-se no prazo marcado para suas sessões. Não a tendo o presidente convocado seis

meses antes deste prazo, será a convocação feita pela Câmara Municipal da capital da província.

§ 2 - Convocar a nova Assembléia Provincial extraordinariamente, prorrogá-la e adiá-la quando assim o exigir o bem da província, contanto, porém, que em nenhum dos anos deixe de haver sessão.

§ 3 -: Suspender a publicação das leis provinciais, nos casos e pela forma marcados nos artigos 15 e 16.

§ 4 - Expedir ordens, instruções e regulamentos adequados à boa execução das leis provinciais.

Art. 25 - No caso de dúvida sobre a inteligência de algum artigo desta reforma, ao Poder Legislativo Geral compete interpretá-lo.

Art. 26 - Se o imperador não tiver parente algum que reúna as qualidades exigidas no artigo 122 da Constituição, será o Império governado, durante a sua menoridade, por um regente eletivo e temporário, cujo cargo durará quatro anos; renovando-se para esse fim a eleição de quatro em quatro anos.

Art. 27 - Esta eleição será feita pelos eleitores da respectiva legislatura, os quais, reunidos nos seus colégios, votarão por escrutínio secreto em dois cidadãos brasileiros, dos quais um não será nascido na província a que pertencem os colégios, e nenhum deles será cidadão naturalizado. Apurados os votos, lavrar-se-ão três atas do mesmo teor que contenham os nomes de todos os votados e o número exato de votos que cada um tiver. Assinadas estas atas pelos eleitores e seladas, serão enviadas, uma à Câmara Municipal a que pertencer o colégio, outra ao governo geral por intermédio do presidente da província, e a terceira diretamente ao presidente do Senado.

Art. 28 - O presidente do Senado, tendo recebido as atas de todos os colégios, abri-las-á em Assembléia Geral, reunidas ambas as Câmaras, e fará contar os votos; o cidadão que obtiver a maioria destes será o regente. Se houver empate, por terem obtido o mesmo número de votos dois ou mais cidadãos, entre eles decidirá a sorte.

Art. 29 - O Governo Geral marcará um mesmo dia para esta eleição em todas as províncias do Império.

Art. 30 - Enquanto o regente não tomar posse, e na sua falta e impedimentos, governará o ministro de Estado do Império, e na falta ou impedimento deste, o da Justiça.

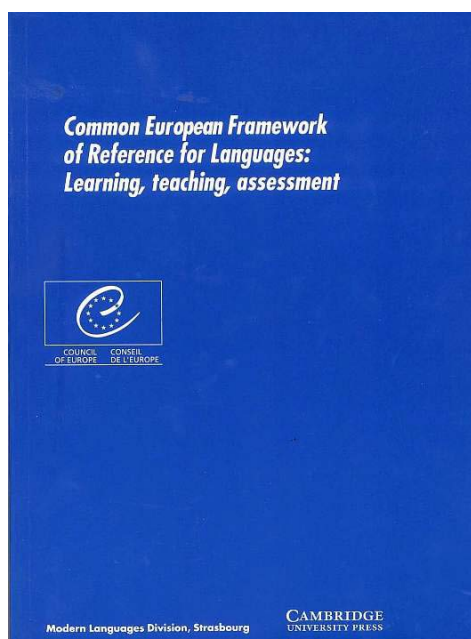
Art. 31 - A atual Regência governará até que tenha sido eleito e tomado posse o regente de que trata o art. 26.

Art. 32 - Fica suprimido o Conselho de Estado de que trata o título 5o, capítulo 7o da Constituição.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução das referidas mudanças e adições pertencer, que as cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nelas se contém. O secretário de Estado dos Negócios do Império as faça juntar à Constituição, imprimir, promulgar e correr.

(Ass.) Francisco Lima e Silva, João Bráulio Moniz, Antônio Pinto Chichorro da Gama.

(Extraído do livro. História Constitucional do Brasil, de Paulo Bonavides Paes de Andrade - 3ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, páginas. 593-600)



COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT

Language Policy Unit, Strasbourg
www.coe.int/lang-CEFR

SYNOPSIS

Chapter 1 defines the aims, objectives and functions of the proposed Framework in the light of the overall language policy of the Council of Europe and in particular the promotion of plurilingualism in response to European linguistic and cultural diversity. It then sets out the criteria which the Framework should satisfy

Chapter 2 explains the approach adopted. The descriptive scheme is based on an analysis of language use in terms of the strategies used by learners to activate general and communicative competences in order to carry out the activities and processes involved in the production and reception of texts and the construction of discourse dealing with particular themes, which enable them to fulfil the tasks facing them under the given conditions and constraints in the situations which arise in the various domains of social existence. The words underlined designate the parameters for the description of language use and the user/learner's ability to use language.

Chapter 3 introduces the common reference levels. Progress in language learning with regard to the parameters of the descriptive scheme can be calibrated in terms of a flexible series of levels of attainment defined by appropriate descriptors. This apparatus should be rich enough to accommodate the full range of learner needs and thus the objectives pursued by different providers, or required of candidates for language qualifications.

Chapter 4 establishes in some (but not exhaustive or definitive) detail the categories (scaled where possible) needed for the description of language use and the language user/learner according to the parameters identified, covering in turn: the domains and situations providing the context for language use; the themes, tasks and purposes of communication; communicative activities, strategies and processes; and text; especially in relation to activities and media.

Chapter 5 categorises in detail the user/learner's general and communicative competences, scaled where possible.

Chapter 6 considers the processes of language learning and teaching, dealing with the relation between acquisition and learning and with the nature and development of plurilingual competence, as well as with methodological options of a general or more specific kind, in relation to the categories set out in Chapters 3 & 4.

Chapter 7 examines in greater detail the role of tasks in language learning and teaching

Chapter 8 is concerned with the implications of linguistic diversification for curriculum design and considers such issues as: plurilingualism and pluriculturalism; differentiated learning objectives; principles of curriculum design; curricular scenarios; life-long language learning; modularity and partial competences.

Chapter 9 discusses the various purposes of assessment and corresponding assessment types, in the light of the need to reconcile the competing criteria of comprehensiveness, precision and operational feasibility. The General Bibliography contains a selection of books and articles which users of the Framework may wish to consult in order to go into greater depth with regard to the

issues raised. The bibliography contains relevant Council of Europe documents as well as works published elsewhere.

Appendix A discusses development of descriptors of language proficiency. Methods of and criteria for, scaling and the requirements for formulating descriptors for the parameters and categories presented elsewhere. are explained.

Appendix B gives an overview of the project in Switzerland which developed and scaled the illustrative descriptors. The illustrative scales in the text are listed with page references.

Appendix C contains the descriptors for self-assessment at series of levels adopted by the DIALANG Project of the European Commission for use on the Internet.

Appendix D contains the "Can Do" descriptors at the series of levels developed by the Association of Language Testers in Europe (ALTE)

1 The Common European Framework in its political and educational context

1.1 What is the *Common European Framework*?

The Common European Framework provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. It describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively. The description also covers the cultural context in which language is set. The Framework also defines levels of proficiency which allow learners' progress to be measured at each stage of learning and on a life-long basis.

The Common European Framework is intended to overcome the barriers to communication among professionals working in the field of modern languages arising from the different educational systems in Europe. It provides the means for educational administrators, course designers, teachers, teacher trainers, examining bodies, etc., to reflect on their current practice, with a view to situating and co-ordinating their efforts and to ensuring that they meet the real needs of the learners for whom they are responsible.

By providing a common basis for the explicit description of objectives, content and methods, the Framework will enhance the transparency of courses, syllabuses and qualifications, thus promoting international co-operation in the field of modern languages. The provision of objective criteria for describing language proficiency will facilitate the mutual recognition of qualifications gained in different learning contexts, and accordingly will aid European mobility.

The taxonomic nature of the Framework inevitably means trying to handle the great complexity of human language by breaking language competence down into separate components. This confronts us with psychological and pedagogical problems of some depth. Communication calls upon the whole human being. The competences separated and classified below interact in complex ways in the development of each unique human personality. As a social agent, each individual forms relationships with a widening cluster of overlapping social groups, which together define identity. In an intercultural approach, it is a central objective of language education to promote the favourable development of the learner's whole personality and sense of identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture. It must be left to teachers and the learners themselves to reintegrate the many parts into a healthily developing whole.

The Framework includes the description of 'partial' qualifications, appropriate when only a more restricted knowledge of a language is required (e.g. for understanding rather than speaking), or when a limited amount of time is available for the learning of a third or fourth language and more useful results can perhaps be attained by aiming

at, say, recognition rather than recall skills. Giving formal recognition to such abilities will help to promote plurilingualism through the learning of a wider variety of European languages.

1.2 The aims and objectives of Council of Europe language policy

CEF serves the overall aim of the Council of Europe as defined in Recommendations R (82) 18 and R (98) 6 of the Committee of Ministers: 'to achieve greater unity among its members' and to pursue this aim 'by the adoption of common action in the cultural field'.

The work of the Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe with regard to modern languages, organised since its foundation in a series of medium-term projects, has derived its coherence and continuity from adherence to three basic principles set down in the preamble to Recommendation R (82) 18 of the Committee of Ministers of the Council of Europe:

- that the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, and that a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding;
- that it is only through a better knowledge of European modern languages that it will be possible to facilitate communication and interaction among Europeans of different mother tongues in order to promote European mobility, mutual understanding and co-operation, and overcome prejudice and discrimination;
- that member states, when adopting or developing national policies in the field of modern language learning and teaching, may achieve greater convergence at the European level by means of appropriate arrangements for ongoing co-operation and co-ordination of policies.

In the pursuit of these principles, the Committee of Ministers called upon member governments

(F14) To promote the national and international collaboration of governmental and non-governmental institutions engaged in the development of methods of teaching and evaluation in the field of modern language learning and in the production and use of materials, including institutions engaged in the production and use of multi-media materials.

(F17) To take such steps as are necessary to complete the establishment of an effective European system of information exchange covering all aspects of language learning, teaching and research, and making full use of information technology.

Consequently, the activities of the CDCC (Council for Cultural Co-operation), its Committee for Education and its Modern Languages Section, have been concerned to encourage, support and co-ordinate the efforts of member governments and non-governmental institutions to improve language learning in accordance with these funda-

mental principles and in particular the steps which they take to implement the general measures set out in the Appendix to R(82)18:

A. General measures

1. To ensure, as far as possible, that all sections of their populations have access to effective means of acquiring a knowledge of the languages of other member states (or of other communities within their own country) as well as the skills in the use of those languages that will enable them to satisfy their communicative needs and in particular:
 - 1.1 to deal with the business of everyday life in another country, and to help foreigners staying in their own country to do so;
 - 1.2 to exchange information and ideas with young people and adults who speak a different language and to communicate their thoughts and feelings to them;
 - 1.3 to achieve a wider and deeper understanding of the way of life and forms of thought of other peoples and of their cultural heritage.
2. To promote, encourage and support the efforts of teachers and learners at all levels to apply in their own situation the principles of the construction of language-learning systems (as these are progressively developed within the Council of Europe 'Modern languages' programme):
 - 2.1 by basing language teaching and learning on the needs, motivations, characteristics and resources of learners;
 - 2.2 by defining worthwhile and realistic objectives as explicitly as possible;
 - 2.3 by developing appropriate methods and materials;
 - 2.4 by developing suitable forms and instruments for the evaluating of learning programmes.
3. To promote research and development programmes leading to the introduction, at all educational levels, of methods and materials best suited to enabling different classes and types of student to acquire a communicative proficiency appropriate to their specific needs.

The preamble to R(98)6 reaffirms the political objectives of its actions in the field of modern languages:

- To equip all Europeans for the challenges of intensified international mobility and closer co-operation not only in education, culture and science but also in trade and industry.
- To promote mutual understanding and tolerance, respect for identities and cultural diversity through more effective international communication.
- To maintain and further develop the richness and diversity of European cultural life through greater mutual knowledge of national and regional languages, including those less widely taught.
- To meet the needs of a multilingual and multicultural Europe by appreciably developing the ability of Europeans to communicate with each other across linguistic and cultural boundaries, which requires a sustained, lifelong effort to be encouraged, put on an organised footing and financed at all levels of education by the competent bodies.

- To avert the dangers that might result from the marginalisation of those lacking the skills necessary to communicate in an interactive Europe.

Particular urgency was attached to these objectives by the First Summit of Heads of State, which identified xenophobia and ultra-nationalist backlashes as a primary obstacle to European mobility and integration, and as a major threat to European stability and to the healthy functioning of democracy. The second summit made preparation for democratic citizenship a priority educational objective, thus giving added importance to a further objective pursued in recent projects, namely:

To promote methods of modern language teaching which will strengthen independence of thought, judgement and action, combined with social skills and responsibility.

In the light of these objectives, the Committee of Ministers stressed ‘the political importance at the present time and in the future of developing specific fields of action, such as strategies for diversifying and intensifying language learning in order to promote plurilingualism in a pan-European context’ and drew attention to the value of further developing educational links and exchanges and of exploiting the full potential of new communication and information technologies.

1.3 What is ‘plurilingualism’?

In recent years, the concept of plurilingualism has grown in importance in the Council of Europe’s approach to language learning. Plurilingualism differs from multilingualism, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society. Multilingualism may be attained by simply diversifying the languages on offer in a particular school or educational system, or by encouraging pupils to learn more than one foreign language, or reducing the dominant position of English in international communication. Beyond this, the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person’s experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. In different situations, a person can call flexibly upon different parts of this competence to achieve effective communication with a particular interlocutor. For instance, partners may switch from one language or dialect to another, exploiting the ability of each to express themselves in one language and to understand the other; or a person may call upon the knowledge of a number of languages to make sense of a text, written or even spoken, in a previously ‘unknown’ language, recognising words from a common international store in a new guise. Those with some knowledge, even slight, may use it to help those with none to communicate by mediating between individuals with no common language. In the absence of a mediator, such individuals may nevertheless achieve some degree of communication by bringing the whole of their linguistic equipment into play,

experimenting with alternative forms of expression in different languages or dialects, exploiting paralinguistics (mime, gesture, facial expression, etc.) and radically simplifying their use of language.

From this perspective, the aim of language education is profoundly modified. It is no longer seen as simply to achieve ‘mastery’ of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the ‘ideal native speaker’ as the ultimate model. Instead, the aim is to develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place. This implies, of course, that the languages offered in educational institutions should be diversified and students given the opportunity to develop a plurilingual competence. Furthermore, once it is recognised that language learning is a lifelong task, the development of a young person’s motivation, skill and confidence in facing new language experience out of school comes to be of central importance. The responsibilities of educational authorities, qualifying examining bodies and teachers cannot simply be confined to the attainment of a given level of proficiency in a particular language at a particular moment in time, important though that undoubtedly is.

The full implications of such a paradigm shift have yet to be worked out and translated into action. The recent developments in the Council of Europe’s language programme have been designed to produce tools for use by all members of the language teaching profession in the promotion of plurilingualism. In particular, The European Language Portfolio (ELP) provides a format in which language learning and intercultural experiences of the most diverse kinds can be recorded and formally recognised. For this purpose, CEF not only provides a scaling of overall language proficiency in a given language, but also a breakdown of language use and language competences which will make it easier for practitioners to specify objectives and describe achievements of the most diverse kinds in accordance with the varying needs, characteristics and resources of learners.

1.4 Why is CEF needed?

In the words of the Intergovernmental Symposium held in Rüschlikon, Switzerland November 1991, on the initiative of the Swiss Federal Government, on: ‘Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification’:

1. A further intensification of language learning and teaching in member countries is necessary in the interests of greater mobility, more effective international communication combined with respect for identity and cultural diversity, better access to information, more intensive personal interaction, improved working relations and a deeper mutual understanding.
2. To achieve these aims language learning is necessarily a life-long task to be promoted and facilitated throughout educational systems, from pre-school through to adult education.
3. It is desirable to develop a Common European Framework of reference for language learning at all levels, in order to:
 - promote and facilitate co-operation among educational institutions in different countries;
 - provide a sound basis for the mutual recognition of language qualifications;

- assist learners, teachers, course designers, examining bodies and educational administrators to situate and co-ordinate their efforts.

Plurilingualism has itself to be seen in the context of pluriculturalism. Language is not only a major aspect of culture, but also a means of access to cultural manifestations. Much of what is said above applies equally in the more general field: in a person's cultural competence, the various cultures (national, regional, social) to which that person has gained access do not simply co-exist side by side; they are compared, contrasted and actively interact to produce an enriched, integrated pluricultural competence, of which plurilingual competence is one component, again interacting with other components.

1.5 For what uses is CEF intended?

The uses of the Framework include:

The planning of language learning programmes in terms of:

- their assumptions regarding prior knowledge, and their articulation with earlier learning, particularly at interfaces between primary, lower secondary, upper secondary and higher/further education;
- their objectives;
- their content.

The planning of language certification in terms of:

- the content syllabus of examinations;
- assessment criteria, in terms of positive achievement rather than negative deficiencies.

The planning of self-directed learning, including:

- raising the learner's awareness of his or her present state of knowledge;
- self-setting of feasible and worthwhile objectives;
- selection of materials;
- self-assessment.

Learning programmes and certification can be:

- *global*, bringing a learner forward in all dimensions of language proficiency and communicative competence;
- *modular*, improving the learner's proficiency in a restricted area for a particular purpose;
- *weighted*, emphasising learning in certain directions and producing a 'profile' in which a higher level is attained in some areas of knowledge and skill than others;
- *partial*, taking responsibility only for certain activities and skills (e.g. reception) and leaving others aside.

The Common European Framework is constructed so as to accommodate these various forms.

In considering the role of a common framework at more advanced stages of language learning it is necessary to take into account changes in the nature of needs of learners and the context in which they live, study and work. There is a need for general qualifications at a level beyond threshold, which may be situated with reference to the CEF. They have, of course, to be well defined, properly adapted to national situations and embrace new areas, particularly in the cultural field and more specialised domains. In addition, a considerable role may be played by modules or clusters of modules geared to the specific needs, characteristics and resources of learners.

1.6 What criteria must CEF meet?

In order to fulfil its functions, such a Common European Framework must be comprehensive, transparent and coherent.

By 'comprehensive' is meant that the Common European Framework should attempt to specify as full a range of language knowledge, skills and use as possible (without of course attempting to forecast *a priori* all possible uses of language in all situations – an impossible task), and that all users should be able to describe their objectives, etc., by reference to it. CEF should differentiate the various dimensions in which language proficiency is described, and provide a series of reference points (levels or steps) by which progress in learning can be calibrated. It should be borne in mind that the development of communicative proficiency involves other dimensions than the strictly linguistic (e.g. sociocultural awareness, imaginative experience, affective relations, learning to learn, etc.).

By 'transparent' is meant that information must be clearly formulated and explicit, available and readily comprehensible to users.

By 'coherent' is meant that the description is free from internal contradictions. With regard to educational systems, coherence requires that there is a harmonious relation among their components:

- the identification of needs;
- the determination of objectives;
- the definition of content;
- the selection or creation of material;
- the establishment of teaching/learning programmes;
- the teaching and learning methods employed;
- evaluation, testing and assessment.

The construction of a comprehensive, transparent and coherent framework for language learning and teaching does not imply the imposition of one single uniform system. On the contrary, the framework should be open and flexible, so that it can be applied, with such adaptations as prove necessary, to particular situations. CEF should be:

- *multi-purpose*: usable for the full variety of purposes involved in the planning and provision of facilities for language learning
- *flexible*: adaptable for use in different circumstances

- *open*: capable of further extension and refinement
- *dynamic*: in continuous evolution in response to experience in its use
- *user-friendly*: presented in a form readily understandable and usable by those to whom it is addressed
- *non-dogmatic*: not irrevocably and exclusively attached to any one of a number of competing linguistic or educational theories or practices.

2 Approach adopted

2.1 An action-oriented approach

A comprehensive, transparent and coherent frame of reference for language learning, teaching and assessment must relate to a very general view of language use and learning. The approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views users and learners of a language primarily as ‘social agents’, i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action. While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning. We speak of ‘tasks’ in so far as the actions are performed by one or more individuals strategically using their own specific competences to achieve a given result. The action-based approach therefore also takes into account the cognitive, emotional and volitional resources and the full range of abilities specific to and applied by the individual as a social agent.

Accordingly, any form of language use and learning could be described as follows:

Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of **competences**, both **general** and in particular **communicative language competences**. They draw on the competences at their disposal in various contexts under various **conditions** and under various **constraints** to engage in **language activities** involving **language processes** to produce and/or receive **texts** in relation to **themes** in specific **domains**, activating those **strategies** which seem most appropriate for carrying out the **tasks** to be accomplished. The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences.

- *Competences* are the sum of knowledge, skills and characteristics that allow a person to perform actions.
- *General competences* are those not specific to language, but which are called upon for actions of all kinds, including language activities.
- *Communicative language competences* are those which empower a person to act using specifically linguistic means.
- *Context* refers to the constellation of events and situational factors (physical and others), both internal and external to a person, in which acts of communication are embedded.

- *Language activities* involve the exercise of one's communicative language competence in a specific domain in processing (receptively and/or productively) one or more texts in order to carry out a task.
- *Language processes* refer to the chain of events, neurological and physiological, involved in the production and reception of speech and writing.
- *Text* is any sequence or discourse (spoken and/or written) related to a specific domain and which in the course of carrying out a task becomes the occasion of a language activity, whether as a support or as a goal, as product or process.
- *Domain* refers to the broad sectors of social life in which social agents operate. A higher order categorisation has been adopted here limiting these to major categories relevant to language learning/teaching and use: the educational, occupational, public and personal domains.
- A *strategy* is any organised, purposeful and regulated line of action chosen by an individual to carry out a task which he or she sets for himself or herself or with which he or she is confronted.
- A *task* is defined as any purposeful action considered by an individual as necessary in order to achieve a given result in the context of a problem to be solved, an obligation to fulfil or an objective to be achieved. This definition would cover a wide range of actions such as moving a wardrobe, writing a book, obtaining certain conditions in the negotiation of a contract, playing a game of cards, ordering a meal in a restaurant, translating a foreign language text or preparing a class newspaper through group work.

If it is accepted that the different dimensions highlighted above are interrelated in all forms of language use and learning, then any act of language learning or teaching is in some way concerned with each of these dimensions: strategies, tasks, texts, an individual's general competences, communicative language competence, language activities, language processes, contexts and domains.

At the same time, it is also possible in learning and teaching that the objective, and therefore assessment, may be focused on a particular component or sub-component (the other components then being considered as means to an end, or as aspects to be given more emphasis at other times, or as not being relevant to the circumstances). Learners, teachers, course designers, authors of teaching material and test designers are inevitably involved in this process of focusing on a particular dimension and deciding on the extent to which other dimensions should be considered and ways of taking account of these: this is illustrated with examples below. It is immediately clear, however, that although the often stated aim of a teaching/learning programme is to develop communication skills (possibly because this is most representative of a methodological approach?), certain programmes in reality strive to achieve a qualitative or quantitative development of language activities in a foreign language, others stress performance in a particular domain, yet others the development of certain general competences, while others are primarily concerned with refining strategies. The claim that 'everything is connected' does not mean that the objectives cannot be differentiated.

Each of the main categories outlined above can be divided into sub-categories, still very generic, which will be looked at in the following chapters. Here, we are looking only at the various components of general competences, communicative competence, language activities and domains.

2.1.1 The general competences of an individual

The **general competences** of language learners or users (see section 5.1.) consist in particular of their *knowledge*, *skills* and *existential competence* and also their *ability to learn*: **Knowledge**, i.e. declarative knowledge (*savoir*, see 5.1.1.), is understood as knowledge resulting from experience (empirical knowledge) and from more formal learning (academic knowledge). All human communication depends on a shared knowledge of the world. As far as language use and learning are concerned, the knowledge which comes into play is not directly related exclusively to language and culture. Academic knowledge in a scientific or technical educational field, and academic or empirical knowledge in a professional field clearly have an important part to play in the reception and understanding of texts in a foreign language relating to those fields. Empirical knowledge relating to day-to-day living (organisation of the day, mealtimes, means of transport, communication and information), in the public or private domains is, however, just as essential for the management of language activities in a foreign language. Knowledge of the shared values and beliefs held by social groups in other countries and regions, such as religious beliefs, taboos, assumed common history, etc., are essential to intercultural communication. These multiple areas of knowledge vary from individual to individual. They may be culture-specific, but nevertheless also relate to more universal parameters and constants.

Any new knowledge is not simply added onto the knowledge one had before but is conditioned by the nature, richness and structure of one's previous knowledge and, furthermore, serves to modify and restructure the latter, however partially. Clearly, the knowledge which an individual has already acquired is directly relevant to language learning. In many cases, methods of teaching and learning pre-suppose this awareness of the world. However, in certain contexts (e.g. immersion, attending school or university where the language of tuition is not one's mother tongue), there is simultaneous and correlated enrichment of linguistic and other knowledge. Careful consideration must then be given to the relationship between knowledge and communicative competence.

Skills and **know-how** (*savoir-faire*, see section 5.1.2.), whether it be a matter of driving a car, playing the violin or chairing a meeting, depend more on the ability to carry out procedures than on declarative knowledge, but this skill may be facilitated by the acquisition of 'forgettable' knowledge and be accompanied by forms of existential competence (for example relaxed attitude or tension in carrying out a task). Thus, in the example quoted above, driving a car, which through repetition and experience becomes a series of almost automatic processes (declutching, changing gear, etc.), initially requires an explicit break-down of conscious and verbalisable operations ('Slowly release the clutch pedal, slip into third gear, etc.') and the acquisition of certain facts (there are three pedals in a manual car set out as follows, etc.) which one does not have to consciously think about once one 'knows how to drive'. When one is learning to drive, one generally needs a high level of concentration and heightened self-awareness since one's own self-image is particularly vulnerable (risk of failure, of appearing incompetent). Once the skills have been mastered, the driver can be expected to be much more at ease and self-confident; otherwise this would be disconcerting for passengers and other motorists. Clearly, it would not be difficult to draw parallels with certain aspects of language learning (e.g. pronunciation and some parts of grammar, such as inflexional morphology).

Existential competence (*savoir-être*, see 5.1.3.) may be considered as the sum of the individual characteristics, personality traits and attitudes which concern, for example, self-image

and one's view of others and willingness to engage with other people in social interaction. This type of competence is not seen simply as resulting from immutable personality characteristics. It includes factors which are the product of various kinds of acculturation and may be modified.

These personality traits, attitudes and temperaments are parameters which have to be taken into account in language learning and teaching. Accordingly, even though they may be difficult to define, they should be included in a framework of reference. They are considered to be part of an individual's general competences and therefore an aspect of his or her abilities. In so far as they are capable of being acquired or modified in use and through learning (for example, of one or more languages), attitude formation may be an objective. As has frequently been noted, existential competences are culture-related and therefore sensitive areas for inter-cultural perceptions and relations: the way one member of a specific culture expresses friendliness and interest may be perceived by someone from another culture as aggressive or offensive.

Ability to learn (*savoir apprendre*, see 5.1.4.) mobilises existential competence, declarative knowledge and skills, and draws on various types of competence. Ability to learn may also be conceived as 'knowing how, or being disposed, to discover "otherness"' – whether the other is another language, another culture, other people or new areas of knowledge.

Whilst the notion of ability to learn is of general application, it is particularly relevant to language learning. Depending on the learners in question, the ability to learn may involve varying degrees and combinations of such aspects of existential competence, declarative knowledge and skills and know-how as:

- Existential competence: e.g. a willingness to take initiatives or even risks in face-to-face communication, so as to afford oneself the opportunity to speak, to prompt assistance from the people with whom one is speaking, such as asking them to rephrase what they have said in simpler terms, etc; also listening skills, attention to what is said, heightened awareness of the risks of cultural misunderstanding in relations with others.
- Declarative knowledge: e.g. knowledge of what morpho-syntactical relations correspond to given declension patterns for a particular language; or, awareness that there may be a taboo or particular rituals associated with dietary or sexual practices in certain cultures or that they may have religious connotations.
- Skills and know-how: e.g. facility in using a dictionary or being able to find one's way easily around a documentation centre; knowing how to manipulate audiovisual or computer media (e.g. the Internet) as learning resources.

For the same individual there can be many variations in the use of skills and know-how and the ability to deal with the unknown:

- Variations according to the event, depending on whether the individual is dealing with new people, a totally unknown area of knowledge, an unfamiliar culture, a foreign language.
- Variations according to context: faced with the same event (e.g. parent/child relationships in a given community), the processes of discovery and seeking meaning will doubtless be different for an ethnologist, tourist, missionary, journalist, educator or doctor, each acting according to his or her own discipline or outlook.

- Variations according to the prevailing circumstances and past experience: it is quite probable that the skills applied in learning a fifth foreign language will be different from those applied in learning the first.

Such variations should be considered alongside concepts such as ‘learning styles’ or ‘learner profiles’ as long as the latter are not regarded as being immutably fixed once and for all.

For learning purposes, the strategies selected by the individual in order to accomplish a given task will depend on the diversity of the various abilities to learn at his/her disposal. But it is also through the diversity of learning experiences, provided they are not compartmentalised nor strictly repetitive, that the individual extends his/her ability to learn.

2.1.2 *Communicative language competence*

Communicative language competence can be considered as comprising several components: *linguistic*, *sociolinguistic* and *pragmatic*. Each of these components is postulated as comprising, in particular, knowledge and skills and know-how. *Linguistic competences* include lexical, phonological, syntactical knowledge and skills and other dimensions of language as system, independently of the sociolinguistic value of its variations and the pragmatic functions of its realisations. This component, considered here from the point of view of a given individual’s communicative language competence, relates not only to the range and quality of knowledge (e.g. in terms of phonetic distinctions made or the extent and precision of vocabulary) but also to cognitive organisation and the way this knowledge is stored (e.g. the various associative networks in which the speaker places a lexical item) and to its accessibility (activation, recall and availability). Knowledge may be conscious and readily expressible or may not (e.g. once again in relation to mastery of a phonetic system). Its organisation and accessibility will vary from one individual to another and vary also within the same individual (e.g. for a plurilingual person depending on the varieties inherent in his or her plurilingual competence). It can also be held that the cognitive organisation of vocabulary and the storing of expressions, etc. depend, amongst other things, on the cultural features of the community or communities in which the individual has been socialised and where his or her learning has occurred.

Sociolinguistic competences refer to the sociocultural conditions of language use. Through its sensitivity to social conventions (rules of politeness, norms governing relations between generations, sexes, classes and social groups, linguistic codification of certain fundamental rituals in the functioning of a community), the sociolinguistic component strictly affects all language communication between representatives of different cultures, even though participants may often be unaware of its influence.

Pragmatic competences are concerned with the functional use of linguistic resources (production of language functions, speech acts), drawing on scenarios or scripts of interactional exchanges. It also concerns the mastery of discourse, cohesion and coherence, the identification of text types and forms, irony, and parody. For this component even more than the linguistic component, it is hardly necessary to stress the major impact of interactions and cultural environments in which such abilities are constructed.

All the categories used here are intended to characterise areas and types of competences internalised by a social agent, i.e. internal representations, mechanisms and capacities, the cognitive existence of which can be considered to account for observable behaviour and performance. At the same time, any learning process will help to develop or transform these same internal representations, mechanisms and capacities.

Each of these components will be examined in more detail in Chapter 5.

2.1.3 Language activities

The language learner/user's communicative language competence is activated in the performance of the various **language activities**, involving **reception**, **production**, **interaction** or **mediation** (in particular interpreting or translating). Each of these types of activity is possible in relation to texts in oral or written form, or both.

As processes, **reception** and **production** (oral and/or written) are obviously primary, since both are required for interaction. In this Framework, however, the use of these terms for language activities is confined to the role they play in isolation. Receptive activities include silent reading and following the media. They are also of importance in many forms of learning (understanding course content, consulting textbooks, works of reference and documents). Productive activities have an important function in many academic and professional fields (oral presentations, written studies and reports) and particular social value is attached to them (judgements made of what has been submitted in writing or of fluency in speaking and delivering oral presentations).

In **interaction** at least two individuals participate in an oral and/or written exchange in which production and reception alternate and may in fact overlap in oral communication. Not only may two interlocutors be speaking and yet listening to each other simultaneously. Even where turn-taking is strictly respected, the listener is generally already forecasting the remainder of the speaker's message and preparing a response. Learning to interact thus involves more than learning to receive and to produce utterances. High importance is generally attributed to interaction in language use and learning in view of its central role in communication.

In both the receptive and productive modes, the written and/or oral activities of **mediation** make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third party a (re)formulation of a source text to which this third party does not have direct access. Mediating language activities – (re)processing an existing text – occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies.

2.1.4 Domains

Language activities are contextualised within **domains**. These may themselves be very diverse, but for most practical purposes in relation to language learning they may be broadly classified as fourfold: the *public domain*, the *personal domain*, the *educational domain* and the *occupational domain*.

The **public domain** refers to everything connected with ordinary social interaction (business and administrative bodies, public services, cultural and leisure activities of a public nature, relations with the media, etc.). Complementarily, the **personal domain** comprises family relations and individual social practices.

The **occupational domain** embraces everything concerned with a person's activities and relations in the exercise of his or her occupation. The **educational domain** is concerned with the learning/training context (generally of an institutional nature) where the aim is to acquire specific knowledge or skills.

2.1.5 Tasks, strategies and texts

Communication and learning involve the performance of **tasks** which are not solely language tasks even though they involve language activities and make demands upon the individual's communicative competence. To the extent that these tasks are neither routine nor automatic, they require the use of **strategies** in communicating and learning. In so far as carrying out these tasks involves language activities, they necessitate the processing (through reception, production, interaction or mediation) of oral or written **texts**.

The overall approach outlined above is distinctly action-oriented. It is centred on the relationship between, on the one hand, the agents' use of strategies linked to their competences and how they perceive or imagine the situation to be and on the other, the task or tasks to be accomplished in a specific context under particular conditions.

Thus someone who has to move a wardrobe (task) may try to push it, take it to pieces so as to carry it more easily and then reassemble it, call on outside labour or give up and convince himself or herself that it can wait until tomorrow, etc. (all strategies). Depending on the strategy adopted, the performance (or avoidance, postponement or redefinition) of the task may or may not involve a language activity and text processing (reading instructions for dismantling, making a telephone call, etc.). Similarly, a learner at school who has to translate a text from a foreign language (task) may look to see if a translation already exists, ask another learner to show what he or she has done, use a dictionary, try to work out some kind of meaning on the basis of the few words or structures he or she knows, think of a good excuse for not handing in this exercise, etc. (all possible strategies). For all the cases envisaged here there will necessarily be language activity and text processing (translation/mediation, verbal negotiation with a classmate, letter or verbal excuses to the teacher, etc.).

The relationship between strategies, task and text depends on the nature of the task. This may be primarily language-related, i.e. it may require largely language activities and the strategies applied relate primarily to these language activities (e.g. reading and commenting on a text, completing a 'fill in the gaps'-type exercise, giving a lecture, taking notes during a presentation). It may include a language component, i.e. where language activities form only part of what is required and where the strategies applied relate also or primarily to other activities (e.g. cooking by following a recipe). It is possible to carry out many tasks without recourse to a language activity. In these cases, the activities involved are not necessarily language-related at all and the strategies applied relate to other types of activity. For instance, erecting a tent can be carried out in silence by several people who know what they are doing. They may perhaps engage in a few oral exchanges relating to technique, or they may at the same time hold a conversation having nothing

at all to do with the task, or they may carry out the task while one of them is humming a tune. The use of language becomes necessary when one of the group does not know what to do next, or when for some reason the established routine does not work.

In this type of analysis communication strategies and learning strategies are but strategies among others, just as communicative tasks and learning tasks are but tasks among others. Similarly, ‘authentic’ texts or texts specially designed for teaching purposes, texts in textbooks or texts produced by learners are but texts among others.

In the following chapters a detailed account is offered for each dimension and subcategory in turn, with examples and scaling where appropriate. Chapter 4 deals with the dimension of language use – what a language user or learner is required to *do*, whilst Chapter 5 deals with the competences that enable a language user to act.

2.2 Common reference levels of language proficiency

In addition to the descriptive scheme glossed above, Chapter 3 provides a ‘vertical dimension’ and outlines an ascending series of common reference levels for describing learner proficiency. The set of descriptive categories introduced in Chapters 4 and 5 map out a ‘horizontal dimension’ made up of parameters of communicative activity and communicative language competence. It is quite common to present a series of levels in a series of parameters as a profiling grid with a horizontal and a vertical dimension. This is, of course, a considerable simplification since just the addition of domain, for example, would give a third dimension turning such a grid into a notional cube. A full diagrammatic representation of the degree of multidimensionality involved would in fact be very challenging, if not impossible.

The addition of a vertical dimension to the Framework nevertheless enables learning space to be mapped or profiled, even if simply, and this is useful for a number of reasons:

- The development of definitions of learner proficiency related to categories used in the Framework may assist in making more concrete what it may be appropriate to expect at different levels of achievement in terms of those categories. This in turn may aid the development of transparent and realistic statements of overall learning objectives.
- Learning which takes place over a period of time needs to be organised into units which take account of progression and can provide continuity. Syllabuses and materials need to be situated in relation to one another. A framework of levels may help in this process.
- Learning efforts in relation to those objectives and those units need also to be situated on this vertical dimension of progress, i.e. assessed in relation to gains in proficiency. The provision of proficiency statements may help in this process.
- Such assessment should take account of incidental learning, of out-of-school experience, of the kind of lateral enrichment outlined above. The provision of a set of proficiency statements going beyond the scope of a particular syllabus may be helpful in this respect.
- The provision of a common set of proficiency statements will facilitate comparisons of objectives, levels, materials, tests and achievement in different systems and situations.

- A framework including both horizontal and vertical dimensions facilitates the definition of partial objectives and the recognition of uneven profiles, partial competencies.
- A framework of levels and categories facilitating profiling of objectives for particular purposes may aid inspectors. Such a framework may help to assess whether learners are working at an appropriate level in different areas. It may inform decisions on whether performance in those areas represents a standard appropriate to the stage of learning, immediate future goals and wider longer-term goals of effective language proficiency and personal development.
- Finally, in their learning career students of the language will pass through a number of educational sectors and institutions offering language services, and the provision of a common set of levels may facilitate collaboration between those sectors. With increased personal mobility, it is more and more common for learners to switch between educational systems at the end of or even in the middle of their period in a particular educational sector, making the provision of a common scale on which to describe their achievement an issue of ever wider concern.

In considering the vertical dimension of the Framework, one should not forget that the process of language learning is continuous and individual. No two users of a language, whether native speakers or foreign learners, have exactly the same competences or develop them in the same way. Any attempt to establish 'levels' of proficiency is to some extent arbitrary, as it is in any area of knowledge or skill. However, for practical purposes it is useful to set up a scale of defined levels to segment the learning process for the purposes of curriculum design, qualifying examinations, etc. Their number and height will depend largely on how a particular educational system is organised and for which purposes scales are established. It is possible to set down procedures and criteria for scaling and for the formulation of the descriptors used to characterise successive levels of proficiency. The issues and options concerned are discussed in depth in Appendix A. Users of this framework are strongly advised to consult that section and the supporting bibliography before taking independent policy decisions on scaling.

One also needs to remember that levels only reflect a vertical dimension. They can take only limited account of the fact that learning a language is a matter of horizontal as well as vertical progress as learners acquire the proficiency to perform in a wider range of communicative activities. Progress is not merely a question of moving up a vertical scale. There is no particular logical requirement for a learner to pass through all the lower levels on a sub-scale. They may make lateral progress (from a neighbouring category) by broadening their performance capabilities rather than increasing their proficiency in terms of the same category. Conversely, the expression 'deepening one's knowledge' recognises that one may well feel the need at some point to underpin such pragmatic gains by having a look at 'the basics' (that is: lower level skills) in an area into which one has moved laterally.

Finally, one should be careful about interpreting sets of levels and scales of language proficiency as if they were a linear measurement scale like a ruler. No existing scale or set of levels can claim to be linear in this way. Talking in terms of the series of Council of Europe content specifications, even if *Waystage* is situated halfway to *Threshold Level* on a scale of levels, and *Threshold* half way to *Vantage Level*, experience with existing scales suggests that many learners will take more than twice as long to reach *Threshold Level*

from *Waystage* than they needed to reach *Waystage*. They will then probably need more than twice as long to reach *Vantage Level* from *Threshold Level* than they needed to reach *Threshold Level* from *Waystage*, even if the levels appear to be equidistant on the scale. This is because of the necessary broadening of the range of activities, skills and language involved. This fact of life is reflected in the frequent presentation of a scale of levels with a diagram like an ice cream cornet – a three-dimensional cone which broadens towards the top. Extreme caution should be exercised in using any scale of levels to calculate the ‘mean seat time’ necessary to meet particular objectives.

2.3 Language learning and teaching

2.3.1 Such statements of learning objectives say nothing about the processes by which learners come to be able to act in the required ways, or the processes by which they develop/build up the competences that make the actions possible. They say nothing about the ways in which teachers facilitate the processes of language acquisition and learning. Yet, since it is one of the principal functions of the Framework to encourage and enable all the different partners to the language teaching and learning processes to inform others as transparently as possible not only of their aims and objectives but also of the methods they use and the results actually achieved, it seems clear that the Framework cannot confine itself to the knowledge, skills and attitudes learners will need to develop in order to act as competent language users, but must also deal with the processes of language acquisition and learning, as well as with the teaching methodology. These matters are dealt with in Chapter 6.

2.3.2 The role of the Framework in respect of language acquisition, learning and teaching must however be made clear once more. In accordance with the basic principles of pluralist democracy, the Framework aims to be not only comprehensive, transparent and coherent, but also open, dynamic and non-dogmatic. For that reason it cannot take up a position on one side or another of current theoretical disputes on the nature of language acquisition and its relation to language learning, nor should it embody any one particular approach to language teaching to the exclusion of all others. Its proper role is to encourage all those involved as partners to the language learning/teaching process to state as explicitly and transparently as possible their own theoretical basis and their practical procedures. In order to fulfil this role it sets out parameters, categories, criteria and scales which users may draw upon and which may possibly stimulate them to consider a wider range of options than previously or to question the previously unexamined assumptions of the tradition in which they are working. This is not to say that such assumptions are wrong, but only that all those responsible for planning should benefit from a re-examination of theory and practice in which they can take into account decisions other practitioners have taken in their own and, particularly, in other European countries.

An open, ‘neutral’ framework of reference does not of course imply an absence of policy. In providing such a framework the Council of Europe is not in any way retreating from the principles set out in Chapter 1 above as well as in Recommendations R (82) 18 and R (98) 6 of the Committee of Ministers addressed to member governments.

2.3.3 Chapters 4 and 5 are mainly concerned with the actions and competences required of a language user/learner in respect of any one language in order to communicate with other users of that language. Much of Chapter 6 relates to ways in which the necessary abilities can be developed and how that development can be facilitated. Chapter 7 takes a closer look at the role of tasks in language use and language learning. However, the full implications of adopting a plurilingual and pluricultural approach have yet to be explored. Chapter 6 therefore also examines the nature and development of plurilingual competence. Its implications for the diversification of language teaching and educational policies are then explored in some detail in Chapter 8.

2.4 Language assessment

The CEF is 'A common European framework for language learning, teaching and assessment'. Up to this point, the focus has been upon the nature of language use and the language user and the implications for learning and teaching.

In Chapter 9, the final chapter, attention is concentrated on the functions of the Framework in relation to the assessment of language proficiency. The chapter outlines three main ways in which the Framework can be used:

1. for the specification of the content of tests and examinations.
2. for stating the criteria for the attainment of a learning objective, both in relation to the assessment of a particular spoken or written performance, and in relation to continuous teacher-, peer- or self-assessment.
3. for describing the levels of proficiency in existing tests and examinations thus enabling comparisons to be made across different systems of qualifications.

The chapter then lays out in some detail the choices that have to be made by those conducting assessment procedures. The choices are presented in the form of contrasting pairs. In each case the terms used are clearly defined and the relative advantages and disadvantages are discussed in relation to the purpose of the assessment in its educational context. The implications of exercising one or another of the alternative options are also stated.

The chapter proceeds to consider questions of feasibility in assessment. The approach is based on the observation that a practical scheme of assessment cannot be over elaborate. Judgement must be used as to the amount of detail to be included, for instance, in a published examination syllabus, in relation to the very detailed decisions that have to be made in setting an actual examination paper or establishing a test bank. Assessors, particularly of oral performance, have to work under considerable time pressure and can only handle a strictly limited number of criteria. Learners who wish to assess their own proficiency, say as a guide to what they should tackle next, have more time, but will need to be selective concerning the components of overall communicative competence relevant to them. This illustrates the more general principle that the Framework must be comprehensive, but all its users must be selective. Selectivity may well involve the use of a simpler classificatory scheme which, as we have seen in relation to 'communicative activities' may well collapse categories separated in the general scheme. On the other hand, the user's purposes may well mean expanding some categories and their exponents in

areas of special relevance. The chapter discusses the issues raised and illustrates the discussion by presenting the schemes adopted by a number of examining bodies for proficiency assessment criteria.

For many users, Chapter 9 will enable them to approach public examination syllabuses in a more insightful and critical manner, raising their expectations of what information examining bodies should provide concerning the objectives, content, criteria and procedures for qualifying examinations at national and international level (e.g. ALTE, ICC). Teacher trainers will find it useful for raising awareness of assessment issues among teachers in initial and in-service training. However, teachers are becoming increasingly responsible for the assessment of their pupils and students at all levels, both formative and summative. Learners, too, are increasingly called upon to carry out self-assessment, whether to chart and plan their learning or to report their ability to communicate in languages which they have not been formally taught, but which contribute to their plurilingual development.

The introduction of a *European Language Portfolio* with international currency is now under consideration. The Portfolio would make it possible for learners to document their progress towards plurilingual competence by recording learning experiences of all kinds over a wide range of languages, much of which would otherwise be unattested and unrecognised. It is intended that the Portfolio will encourage learners to include a regularly updated statement of their self-assessed proficiency in each language. It will be of great importance for the credibility of the document for entries to be made responsibly and transparently. Here reference to CEF will be particularly valuable.

Those professionally involved in test development as well as in the administration and conduct of public examinations may wish to consult Chapter 9 in conjunction with the more specialised *Guide for Examiners* (document CC-Lang(96)10 rev). This guide, which deals in detail with test development and evaluation is complementary to Chapter 9. It also contains suggestions for further reading, an appendix on item analysis and a glossary of terms.

3 Common Reference Levels

3.1 Criteria for descriptors for Common Reference Levels

One of the aims of the Framework is to help partners to describe the levels of proficiency required by existing standards, tests and examinations in order to facilitate comparisons between different systems of qualifications. For this purpose the Descriptive Scheme and the Common Reference Levels have been developed. Between them they provide a conceptual grid which users can exploit to describe their system. Ideally a scale of reference levels in a common framework should meet the following four criteria. Two relate to description issues, and two relate to measurement issues:

Description Issues

- A common framework scale should be *context-free* in order to accommodate generalisable results from different specific contexts. That is to say that a common scale should not be produced specifically for, let us say, the school context and then applied to adults, or vice-versa. Yet at the same time the descriptors in a common Framework scale need to be *context-relevant*, relatable to or translatable into each and every relevant context – and appropriate for the function they are used for in that context. This means that the categories used to describe what learners can do in different contexts of use must be relatable to the target contexts of use of the different groups of learners within the overall target population.
- The description also needs to be *based on theories* of language competence. This is difficult to achieve because the available theory and research is inadequate to provide a basis for such a description. Nevertheless, the categorisation and description needs to be theoretically grounded. In addition, whilst relating to theory, the description must also remain *user-friendly* – accessible to practitioners. It should encourage them to think further about what competence means in their context.

Measurement Issues

- The points on the scale at which particular activities and competences are situated in a common framework scale should be *objectively determined* in that they are based on a theory of measurement. This is in order to avoid systematising error through adopting unfounded conventions and ‘rules of thumb’ from the authors, particular groups of practitioners or existing scales that are consulted.
- The *number of levels* adopted should be adequate to show progression in different sectors, but, in any particular context, should not exceed the number of levels between which people are capable of making reasonably consistent distinctions. This may mean adopting different sizes of scale step for different dimensions, or a

two-tier approach between broader (common, conventional) and narrower (local, pedagogic) levels.

These criteria are very difficult to meet, but are useful as a point of orientation. They can in fact be met by a combination of intuitive, qualitative and quantitative methods. This is in contrast to the purely intuitive ways in which scales of language proficiency are normally developed. Intuitive, committee authorship may work well for the development of systems for particular contexts, but have certain limitations in relation to the development of a common framework scale. The main weakness of reliance on intuition is that the placement of a particular wording at a particular level is subjective. Secondly there is also the possibility that users from different sectors may have valid differences of perspective due to the needs of their learners. A scale, like a test, has validity in relation to contexts in which it has been shown to work. Validation – which involves some quantitative analysis – is an ongoing and, theoretically never-ending, process. The methodology used in developing the Common Reference Levels, and their illustrative descriptors, has therefore been fairly rigorous. A systematic combination of intuitive, qualitative and quantitative methods was employed. First, the content of existing scales was analysed in relation to categories of description used in the Framework. Then, in an intuitive phase, this material was edited, new descriptors were formulated, and the set discussed by experts. Next a variety of qualitative methods were used to check that teachers could relate to the descriptive categories selected, and that descriptors actually described the categories they were intended to describe. Finally, the best descriptors in the set were scaled using quantitative methods. The accuracy of this scaling has since been checked in replication studies.

Technical issues connected with the development and scaling of descriptions of language proficiency are considered in the appendices. Appendix A gives an introduction to scales and scaling plus methodologies which can be adopted in development. Appendix B gives a brief overview of the Swiss National Science Research Council project which developed the Common Reference Levels, and their illustrative descriptors, in a project covering different educational sectors. Appendices C and D then introduce two related European projects which have since used a similar methodology to develop and validate such descriptors in relation to young adults. In Appendix C the DIALANG project is described. As part of a wider assessment instrument, DIALANG has extended and adapted for self-assessment descriptors from the CEF. In Appendix D the ALTE (Association of Language Testers in Europe) 'Can Do' project is described. This project has developed and validated a large set of descriptors, which can also be related to the Common Reference Levels. These descriptors complement those in the Framework itself in that they are organised in relation to domains of use which are relevant to adults.

The projects described in the appendices demonstrate a very considerable degree of communality with regard both to the Common Reference Levels themselves and to the concepts scaled to different levels in the illustrative descriptors. That is to say that there is already a growing body of evidence to suggest that the criteria outlined above are at least partially fulfilled.

3.2 The Common Reference Levels

There does appear in practice to be a wide, though by no means universal, consensus on the number and nature of levels appropriate to the organisation of language learning

and the public recognition of achievement. It seems that an outline framework of six broad levels gives an adequate coverage of the learning space relevant to European language learners for these purposes.

- **Breakthrough**, corresponding to what Wilkins in his 1978 proposal labelled 'Formulaic Proficiency', and Trim in the same publication¹ 'Introductory'.
- **Waystage**, reflecting the Council of Europe content specification.
- **Threshold**, reflecting the Council of Europe content specification.
- **Vantage**, reflecting the third Council of Europe content specification, a level described as 'Limited Operational Proficiency' by Wilkins, and 'adequate response to situations normally encountered' by Trim.
- **Effective Operational Proficiency** which was called 'Effective Proficiency' by Trim, 'Adequate Operational Proficiency' by Wilkins, and represents an advanced level of competence suitable for more complex work and study tasks.
- **Mastery** (Trim: 'comprehensive mastery'; Wilkins: 'Comprehensive Operational Proficiency'), corresponds to the top examination objective in the scheme adopted by ALTE (Association of Language Testers in Europe). It could be extended to include the more developed intercultural competence above that level which is achieved by many language professionals.

When one looks at these six levels, however, one sees that they are respectively higher and lower interpretations of the classic division into basic, intermediate and advanced. Also, some of the names given to Council of Europe specifications for levels have proved resistant to translation (e.g. *Waystage*, *Vantage*). The scheme therefore proposed adopts a 'hyper-text' branching principle, starting from an initial division into three broad levels – A, B and C:

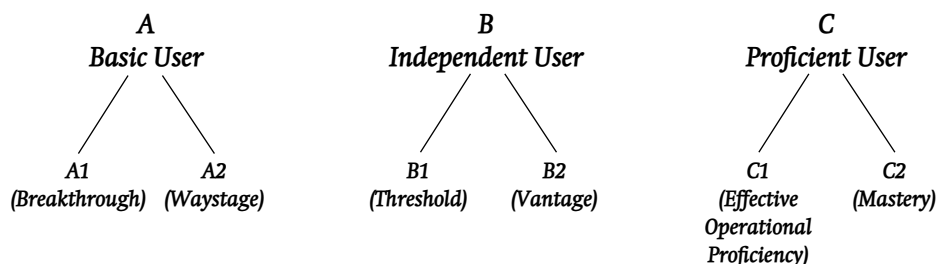


Figure 1

3.3 Presentation of Common Reference Levels

The establishment of a set of common reference points in no way limits how different sectors in different pedagogic cultures may choose to organise or describe their system of levels and modules. It is also to be expected that the precise formulation of the set of common reference points, the wording of the descriptors, will develop over time as the

¹ Trim, J. L. M. 1978 *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Council of Europe.

experience of member states and of institutions with related expertise is incorporated into the description.

It is also desirable that the common reference points are presented in different ways for different purposes. For some purposes it will be appropriate to summarise the set of proposed Common Reference Levels in single holistic paragraphs, as shown in Table 1. Such a simple ‘global’ representation will make it easier to communicate the system to non-specialist users and will also provide teachers and curriculum planners with orientation points:

Table 1. *Common Reference Levels: global scale*

Proficient User	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

In order to orient learners, teachers and other users within the educational system for some practical purpose, however, a more detailed overview is likely to be necessary. Such an overview can be presented in the form of a grid showing major categories of language use at each of the six levels. The example in Table 2 (on the next two pages) is a draft for a self-assessment orientation tool based on the six levels. It is intended to help learners to profile their main language skills, and decide at which level they might look at a checklist of more detailed descriptors in order to self-assess their level of proficiency.

For other purposes, it may be desirable to focus on a particular spectrum of levels, and a particular set of categories. By restricting the range of levels and categories covered to those relevant to a particular purpose, it will be possible to add more detail: finer levels and categories. Such detail would enable a set of modules to be ‘mapped’ relative to one another – and also to be situated in relation to the Common Framework.

Alternatively, rather than profiling categories of communicative activities, one may wish to assess a performance on the basis of the aspects of communicative language competence one can deduce from it. The chart in Table 3 was designed to assess spoken performances. It focuses on different qualitative aspects of language use.

3.4 Illustrative descriptors

The three tables used to introduce the Common Reference Levels (Tables 1, 2 and 3) are summarised from a bank of ‘illustrative descriptors’ developed and validated for the CEF in the research project described in Appendix B. These formulations have been mathematically scaled to these levels by analysing the way in which they have been interpreted in the assessment of large numbers of learners.

For ease of consultation, scales of descriptors are juxtaposed to the relevant categories of the descriptive scheme in Chapters 4 and 5. The descriptors refer to the following three metacategories in the descriptive scheme:

Communicative activities

‘Can Do’ descriptors are provided for reception, interaction and production. There may not be descriptors for all sub-categories for every level, since some activities cannot be undertaken until a certain level of competence has been reached, whilst others may cease to be an objective at higher levels.

Strategies

‘Can Do’ descriptors are provided for some of the strategies employed in performing communicative activities. Strategies are seen as a hinge between the learner’s resources (competences) and what he/she can do with them (communicative activities). The principles of a) planning action, b) balancing resources and compensating for deficiencies during execution and c) monitoring results and undertaking repair as necessary are described in the sections dealing with interaction and production strategies in Chapter 4.

Table 2. Common Reference Levels: self-assessment grid

		A1	A2	B1
U N D E R S T A N D I N G	Listening	I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.
	Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.
S P E A K I N G	Spoken Interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).
	Spoken Production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.
W R I T I N G	Writing	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate need. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.

B2	C1	C2
I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.
I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.
I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.
I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.

Table 3. *Common Reference Levels: qualitative aspects of spoken language use*

	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
C2	Shows great flexibility reformulating ideas in differing linguistic forms to convey finer shades of meaning precisely, to give emphasis, to differentiate and to eliminate ambiguity. Also has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms.	Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions).	Can express him/herself spontaneously at length with a natural colloquial flow, avoiding or backtracking around any difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.	Can interact with ease and skill, picking up and using non-verbal and intonational cues apparently effortlessly. Can interweave his/her contribution into the joint discourse with fully natural turntaking, referencing, allusion making, etc.	Can create coherent and cohesive discourse making full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices.
C1	Has a good command of a broad range of language allowing him/her to select a formulation to express him/herself clearly in an appropriate style on a wide range of general, academic, professional or leisure topics without having to restrict what he/she wants to say.	Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare, difficult to spot and generally corrected when they do occur.	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.	Can select a suitable phrase from a readily available range of discourse functions to preface his remarks in order to get or to keep the floor and to relate his/her own contributions skilfully to those of other speakers.	Can produce clear, smoothly flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
B2+					
B2	Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints on most general topics, without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.	Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make errors which cause misunderstanding, and can correct most of his/her mistakes.	Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he/she searches for patterns and expressions. There are few noticeably long pauses.	Can initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when he/she needs to, though he/she may not always do this elegantly. Can help the discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in, etc.	Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some 'jumpiness' in a long contribution.

B1+						
B1	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.	Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used 'routines' and patterns associated with more predictable situations.	Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.	Can initiate, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest. Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding.	Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.	
A2+						
A2	Uses basic sentence patterns with memorised phrases, groups of a few words and formulae in order to communicate limited information in simple everyday situations.	Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes.	Can make him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.	Can answer questions and respond to simple statements. Can indicate when he/she is following but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.	Can link groups of words with simple connectors like 'and', 'but' and 'because'.	
A1	Has a very basic repertoire of words and simple phrases related to personal details and particular concrete situations.	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a memorised repertoire.	Can manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.	Can ask and answer questions about personal details. Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition, rephrasing and repair.	Can link words or groups of words with very basic linear connectors like 'and' or 'then'.	

Communicative language competences

Scaled descriptors are provided for aspects of linguistic competence and pragmatic competence, and for sociolinguistic competence. Certain aspects of competence do not seem to be amenable to definition at all levels; distinctions have been made where they have been shown to be meaningful.

Descriptors need to remain holistic in order to give an overview; detailed lists of micro-functions, grammatical forms and vocabulary are presented in language specifications for particular languages (e.g. *Threshold Level 1990*). An analysis of the functions, notions, grammar and vocabulary necessary to perform the communicative tasks described on the scales could be part of the process of developing new sets of language specifications. General competences implied by such a module (e.g. Knowledge of the World, Cognitive skills) could be listed in similar fashion.

The descriptors juxtaposed with the text in Chapters 4 and 5:

- Draw, in their formulation, upon the experience of many bodies active in the field of defining levels of proficiency.
- Have been developed in tandem with the development of the model presented in Chapters 4 and 5 through an interaction between (a) the theoretical work of the authoring group, (b) the analysis of existing scales of proficiency and (c) the practical workshops with teachers. Whilst not providing fully comprehensive coverage of the categories presented in Chapters 4 and 5, the set gives an indication of the possible appearance of a set of descriptors which would do so.
- Have been matched to the set of Common Reference Levels: A1 (*Breakthrough*), A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*), B2 (*Vantage*), C1 (*Effective Operational Proficiency*) and C2 (*Mastery*).
- Meet the criteria outlined in Appendix A for effective descriptors in that each is brief, is clear and transparent, is positively formulated, describes something definite and has independent, stand-alone integrity – not relying on the formulation of other descriptors for its interpretation.
- Have been found transparent, useful and relevant by groups of non-native and native-speaker teachers from a variety of educational sectors with very different profiles in terms of linguistic training and teaching experience. Teachers appear to understand the descriptors in the set, which has been refined in workshops with them from an initial pool of some thousands of examples.
- Are relevant to the description of actual learner achievement in lower and upper secondary, vocational and adult education, and could thus represent realistic objectives.
- Have been (with noted exceptions) ‘objectively calibrated’ to a common scale. This means that the position of the vast majority of the descriptors on the scale is the product of the way in which they have been interpreted to assess the achievement of learners, and *not* just on the basis of the opinion of the authors.
- Provide a bank of criterion statements about the continuum of foreign language proficiency which can be exploited flexibly for the development of criterion-referenced assessment. They can be matched to existing local systems, elaborated by local experience and/or used to develop new sets of objectives.

The set as a whole, whilst not being fully comprehensive and having been scaled in one (admittedly multi-lingual, multi-sector) context of foreign language learning in instructional settings:

- **is flexible.** The same set of descriptors can be organised – as here – into the set of broad ‘conventional levels’ identified at the Rüşchlikon Symposium, used by the European Commission’s DIALANG Project (see Appendix C), as well as by ALTE (The Association of Language Testers in Europe) (see Appendix D). They can also be presented as narrower ‘pedagogic levels’.
- **is coherent** from the point of view of content. Similar or identical elements which were included in different descriptors proved to have very similar scale values. These scale values also, to a very large extent, confirm the intentions of authors of the scales of language proficiency used as sources. They also appear to relate coherently to the content of Council of Europe specifications, as well as the levels being proposed by DIALANG and ALTE.

3.5 Flexibility in a branching approach

Level A1 (*Breakthrough*) is probably the lowest ‘level’ of generative language proficiency which can be identified. Before this stage is reached, however, there may be a range of specific tasks which learners can perform effectively using a very restricted range of language and which are relevant to the needs of the learners concerned. The 1994–5 Swiss National Science Research Council Survey, which developed and scaled the illustrative descriptors, identified a band of language use, limited to the performance of isolated tasks, which can be presupposed in the definition of Level A1. In certain contexts, for example with young learners, it may be appropriate to elaborate such a ‘milestone’. The following descriptors relate to simple, general tasks, which were scaled below Level A1, but can constitute useful objectives for beginners:

- can make simple purchases where pointing or other gesture can support the verbal reference;
- can ask and tell day, time of day and date;
- can use some basic greetings;
- can say yes, no, excuse me, please, thank you, sorry;
- can fill in uncomplicated forms with personal details, name, address, nationality, marital status;
- can write a short, simple postcard.

The descriptors above concern ‘real life’ tasks of a tourist nature. In a school learning context, one could imagine a separate list of ‘pedagogic tasks’, including ludic aspects of language – especially in primary schools.

Secondly, the Swiss empirical results suggest a scale of 9 more or less equally sized, coherent levels as shown in Figure 2. This scale has steps between A2 (*Waystage*) and B1 (*Threshold*), between B1 (*Threshold*) and B2 (*Vantage*), and between B2 (*Vantage*) and C1 (*Effective Operational Proficiency*). The possible existence of such narrower levels may be of interest in *learning* contexts, but can still be related to the broader levels conventional in *examining* contexts.