

3

A competência comunicativa segundo o QECR

O capítulo 1 do QECR, além de apresentar os objetivos gerais do mesmo, mencionados na Introdução deste trabalho, explica também que o seu aspecto classificatório e descritivo se deve à própria complexidade da comunicação humana, que para ser abordada precisa ser compartimentada:

A natureza taxonómica do QECR significa, inevitavelmente, uma tentativa de abordagem da enorme complexidade da linguagem humana, analisando a competência em língua nas suas diferentes componentes. (...) A comunicação envolve todo o ser humano. As capacidades abaixo isoladas e classificadas interagem de forma complexa com o desenvolvimento da personalidade singular de cada ser humano. Como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura (Conselho da Europa, 2001, p.19)¹⁷.

A “competência em língua”, como podemos ver acima, não é considerada uma capacidade indivisível, una, mas um conjunto de capacidades, as quais todo ser humano deve desenvolver como indivíduo e como ser social. A sua construção, através da “educação em língua”, colabora na formação da personalidade e da identidade sócio-cultural do homem.

O conceito de competência comunicativa é um dos fundamentos teóricos do QECR e está por trás de um outro conceito, que mereceu destaque no Quadro: o plurilingüismo. O Conselho da Europa, nos últimos anos, passou a dar muita importância ao plurilingüismo, definido como uma competência comunicativa que abraça toda e qualquer experiência lingüística e paralingüística do sujeito, adquirida, primeiramente, no convívio familiar e ampliada, ao longo da vida, em outros contextos: na escola, na universidade, em viagens ao exterior, etc. Em outras palavras: o plurilingüismo abrange tanto a língua materna do indivíduo quanto as línguas estrangeiras com as quais tenha tido algum tipo de contato.

O plurilingüismo na comunicação em LE pode ser ilustrado pela seguinte passagem do QECR:

¹⁷ Nesta dissertação, todos os trechos citados do QECR foram extraídos da edição portuguesa publicada em 2001, seguindo, portanto, as regras ortográficas então vigentes em Portugal.

Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialecto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida”, reconhecendo palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma disfarçada. Aqueles que têm alguns conhecimentos, mesmo elementares, podem usá-los para ajudar a comunicar aqueles que os não têm, servindo, assim, de mediadores entre indivíduos que não têm nenhuma língua em comum. Na ausência de um mediador, esses indivíduos podem, de qualquer forma, estabelecer um certo grau de comunicação se accionarem todos os seus instrumentos linguísticos, fazendo experiências com formas alternativas de expressão em diferentes línguas ou dialectos, explorando formas paralinguísticas (a mímica, os gestos, as expressões faciais, etc.) e simplificando radicalmente o seu uso da língua (Conselho da Europa, 2001, p.23-24).

É importante deixar claro, entretanto, que plurilingüismo não significa o mesmo que multilingüismo. Este confunde-se com o que os sociolingüistas, de um modo geral, denominam bilingüismo: o conhecimento que um indivíduo ou uma comunidade tem de uma ou mais línguas além da sua língua materna (ou primeira língua – L1). Dizemos “de um modo geral” por dois motivos: primeiro, porque a definição de bilingüismo não é unânime, podendo corresponder apenas ao domínio que um falante tem de uma segunda língua, adquirida na infância, ou abranger também a muita ou pouca fluência em uma língua estrangeira¹⁸; segundo, porque alguns autores não usam o termo “bilingüismo”, mas sim “multilingüismo” ou “plurilingüismo”¹⁹.

Os bilíngües (ou multilíngües, segundo o QECR) usam as línguas de seu conhecimento nos mais variados contextos: a população paraguaia, por exemplo, que na sua quase totalidade tem o guarani como L1 e o espanhol como L2, utiliza o primeiro em situações informais e o segundo em situações formais (cf. Trudgill, 2000, p.103-104). É muito comum, porém, que os bilíngües misturem uma língua com a outra (*code-switching*²⁰), por motivos que vão desde uma falha de memória até o desejo de que terceiros não compreendam o que estão falando com seus in-

¹⁸ “The problem is that there is no accepted formula for exactly what’s necessary for a person to claim to be a bilingual. Usually, being bilingual is associated with being able to *speak* two or more languages, not just being able to read an L2 with a dictionary by your side. But how much “speaking” of an L2 counts as being bilingual? Just being able to produce some formulaic phrases (e.g. greetings and the equivalent of “please” and “thank you”) isn’t enough to label you a bilingual in our view.” (Myers-Scotton, 2006, p.3)

¹⁹ “Bilingualism is used as a cover term for multilingualism, too – speaking more than two languages. Some researchers use the term plurilingualism for speaking more than two languages.” (*ibid.*, p.2)

²⁰ Diante das diferenças que há entre os autores quanto à definição de *code-switching*, optamos pela de Myers-Scotton, por ser mais sucinta: “using two languages in the same conversation” (2006, p.14).

terlocutores. Pois bem: o conceito de plurilingüismo proposto pelo QECR não só prevê esse aspecto natural do bilingüismo, como também o oficializa (cf. no trecho acima citado: “Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialecto) para outra [...]”).

Um comentário que gostaríamos de fazer é que, se essa forma de plurilingüismo, permitindo o uso indiscriminado de *code-switching* e de “formas paralingüísticas (a mímica, os gestos, as expressões faciais, etc.)”, tornou-se importante na aprendizagem de línguas, nós, professores de LE, deveríamos familiarizar-nos com tal abordagem para podermos aplicá-la ao ensino e à avaliação. Segundo consta no próprio QECR, “as consequências desta mudança de paradigma não foram ainda totalmente regulamentadas e passadas à prática” (2001, p.24).

Retomando a citação que fizemos no início do capítulo, lembramos que o Quadro lida com a “enorme complexidade da linguagem humana, analisando a competência em língua nas suas diferentes componentes”. Mas quais seriam essas componentes? É com elas que nos ocuparemos a seguir.

3.1 Competências lingüísticas

Conforme o Quadro, a competência comunicativa abrange três vertentes: a lingüística, a sociolingüística e a pragmática.

A seção do QECR dedicada às competências lingüísticas inicia-se com uma justificativa para o não seguimento de uma teoria em particular: “Não existe até ao momento nenhuma teoria lingüística geral que seja objecto de uma aceitação generalizada” (2001, p. 156). Como a maior parte dos lingüistas descritivos trabalha as relações entre forma e significado na prática, criando, quando necessário, conceitos que escapam aos modelos tradicionais de descrição, os organizadores do QECR optaram por identificar e classificar o que consideraram as componentes principais da competência lingüística, a saber:

- a) competência lexical;
- b) competência gramatical;
- c) competência semântica;
- d) competência fonológica;
- e) competência ortográfica;
- f) competência ortoépica.

Define-se a competência lingüística como “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (2001, p.157). O QECR apresenta uma proposta de avaliação da progressão de tal competência em um aprendente:

ÂMBITO LINGÜÍSTICO GERAL	
C2	É capaz de explorar de forma exaustiva e fíável uma gama muito vasta de recursos lingüísticos para formular os seus pensamentos com precisão, enfatizar, diferenciar questões e eliminar ambiguidades. Não mostra sinais de ter de reduzir aquilo que pretende dizer.
C1	É capaz de seleccionar uma formulação apropriada a partir de um vasto repertório lingüístico para se exprimir com clareza sem ter que restringir aquilo que quer dizer.
B2	É capaz de se exprimir com clareza e quase sem dar a impressão de ter de restringir aquilo que quer dizer.
	Tem um leque bastante largo de recursos lingüísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer.
B1	Tem um repertório lingüístico suficientemente lato para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstractos ou culturais, tais como a música ou o cinema.
	Possui meios lingüísticos suficientes para sobreviver; tem o vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunlocações sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidades, mas as limitações lexicais provocam repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação.
A2	Tem um repertório lingüístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras.
	É capaz de produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas quotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação. É capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc. Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis; rupturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.
A1	Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.

(2001, p. 158)

Pode-se observar que a competência lingüística está diretamente relacionada ao assunto do discurso: quanto mais competente o usuário/aprendente de uma língua, mais abstratos são os assuntos que ele consegue abordar. Além disso, não se preconiza a correção gramatical (que em momento algum é mencionada), mas sim a variedade de recursos lingüísticos.

Tratemos, agora, das componentes da competência lingüística.

a) Competência lexical

De acordo com o Quadro, essa competência traduz-se no domínio que o aprendente/usuário tem do vocabulário de uma língua, o qual abrange não só elementos lexicais, mas também gramaticais. Os primeiros podem ser expressões fixas ou palavras isoladas. Entre as expressões fixas, encontram-se:

- a) frases feitas, que indicam as mais diversas funções lingüísticas (saudações, sugestões, pedidos de informações, narrações, etc.), provérbios e arcaísmos;
- b) expressões idiomáticas, como metáforas conhecidas e intensificadores (um exemplo é a expressão “branco como a neve”);
- c) estruturas tais como “Seria possível...?” e “Por favor, pode fechar a janela?”;
- d) expressões verbais (sonhar com, falar sobre, etc.) e locuções preposicionais (a respeito de, em frente a, etc.);
- e) combinações entre verbos e substantivos, como por exemplo “cometer um erro”, “prestar um serviço”, etc.

Quanto às palavras isoladas, estas podem pertencer a conjuntos lexicais fechados, tais como dias da semana, meses do ano, pesos e medidas, entre outros, ou a classes de palavras abertas: substantivos, verbos, advérbios e adjetivos.

Os elementos gramaticais são representados pelas classes fechadas: artigos; quantificadores (“alguns”, “todos”, “muitos”, etc.); pronomes demonstrativos, pessoais, possessivos, interrogativos e relativos; preposições; verbos auxiliares (“ter”, “ser”, “haver”, “fazer” e os modais); conjunções; partículas (“é que”, “pois”, “[diz] aí”, etc.).

Em relação à competência lexical, é importante atentar para o fenômeno da polissemia, quando uma palavra tem mais de um significado (como, por exemplo, as palavras portuguesas “tanque”, “manga” e “folha”).

b) Competência gramatical

Encontra-se no QECR a seguinte definição de competência gramatical:

Formalmente, a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases). A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução) (2001, p.161).

Queremos ressaltar a observação feita entre parênteses, segundo a qual os atos de memorizar e reproduzir frases “bem construídas” não configuram competência gramatical. Baseados nessa afirmação, concluímos que a competência gramatical das crianças, tanto em LM quanto em LE, só pode ser limitada, uma vez que os níveis de desenvolvimento cognitivo em que se encontram não permitem ainda a aprendizagem consciente dos princípios gramaticais das línguas; pelo contrário, a aprendizagem se dá justamente através de repetições e associações que levam à memorização e à reprodução de frases.

O QECR reconhece a existência de diferentes teorias e modelos de descrição gramatical, sem, porém, preconizar qualquer um deles. Os parâmetros gramaticais enumerados são amplamente conhecidos, a saber:

- a) elementos (morfes, morfemas, raízes, afixos de todos os tipos, palavras);
- b) categorias (número, caso, gênero, tempo, aspecto, voz);
- c) classes (conjugações, declinações, classes abertas e fechadas de palavras);
- d) estruturas (palavras complexas e compostas, sintagmas, frases, orações);
- e) processos (nominalização, afixação, gradação, entre outros);
- f) relações (regência, concordância, valência).

Uma proposta de progressão da correção gramatical é apresentada, embora com a ressalva de que não se espera que uma única escala possa contemplar todas as línguas. Consideramos tal ressalva de grande importância para uma futura reavaliação do emprego do QECR como base comum para o ensino de línguas tão diversas. Não obstante, reproduziremos abaixo a escala, que nos será útil em capítulo posterior.

	CORRECÇÃO GRAMATICAL
C2	Mantém, de forma constante, um controlo gramatical de estruturas linguísticas complexas, mesmo quando a sua atenção se centra noutros aspectos (p. ex.: no

	planeamento, na observação das reacções dos outros).
C1	Mantém um nível elevado de correcção gramatical de forma constante; os erros são raros e difíceis de identificar.
B2	Bom controlo gramatical; podem ainda ocorrer ‘lapsos’ ocasionais ou erros não sistemáticos e pequenos erros na estrutura da frase, mas são raros e podem muitas vezes ser corrigidos retrospectivamente.
	Mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que possam causar incompreensões.
B1	Comunica, com razoável correcção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controlo, apesar das influências óbvias da língua materna. Podem ocorrer erros, mas aquilo que ele está a tentar exprimir é claro.
	Usa, com uma correcção razoável, um repertório de ‘rotinas’ e de expressões frequentemente utilizadas e associadas a situações mais previsíveis.
A2	Usa, com correcção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática – p. ex.: tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro.
A1	Mostra apenas um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.

(2001, p. 163)

Antes de passarmos para a outra seção, gostaríamos de comentar que, quando alunos brasileiros escrevem textos em alemão com a possibilidade de consultarem um dicionário bilíngüe, ocorrem, freqüentemente, erros causados pela polissemia em língua portuguesa combinada com uma competência gramatical deficiente em alemão como LE. Daremos aqui dois exemplos que presenciamos: o uso do substantivo *Bandwurm* ([o verme] solitária) no lugar do adjetivo *einsam* (solitário[a]) e o uso do substantivo *Stichwort* (a deixa, isto é, a indicação seguida pelo ator para falar ou agir em cena no instante correto) em vez do verbo *lässt* ([ele/ela] deixa). Fica evidente que alguns alunos não têm competência suficiente para reconhecer substantivos em alemão, o que, aliás, não é difícil, já que todos eles, sem exceção, começam com letra maiúscula.

c) Competência semântica

É a capacidade que o aprendente/usuário da língua tem de reconhecer e organizar o significado.

A semântica pode ser lexical, gramatical e pragmática. A lexical trata das relações entre as palavras e os contextos (referência, conotação, etc.) e das relações interlexicais (sinonímia/antonímia, hiperonímia/hiponímia, equivalência em tradução, etc.). A semântica gramatical aborda o significado dos parâmetros mencionados na seção anterior (elementos, categorias, classes, estruturas, processos e relações gramaticais); a semântica pragmática, por sua vez, enfoca as relações lógicas (implicação, pressuposição, etc.).

Nesse ponto do QECR, faz-se uma observação interessante quanto ao tratamento dado à competência lingüística. Segundo o próprio documento, o enfoque tem sido formal, mas há outras publicações do Conselho da Europa – *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* e *Vantage Level* – que adotam uma abordagem funcional-nocional, onde a atenção se volta, primeiramente, para as funções e noções comunicativas e, depois, para as formas lexicais e gramaticais correspondentes. O texto afirma ainda que o êxito dessa abordagem “mostra que muitos agentes de ensino consideram preferível partir do significado para a forma do que seguir a prática tradicional de organizar a progressão em termos meramente formais” (Conselho da Europa, 2001, p.166).

Queremos acrescentar que tais agentes de ensino concordam com Canale e Swain, os quais, já em 1980, sustentavam que

uma abordagem comunicativa funcional – em particular aquela em que as unidades são organizadas e rotuladas com referência a funções comunicativas – tem uma maior probabilidade de motivar os aprendentes do que uma abordagem comunicativa gramatical – particularmente aquela em que as unidades são organizadas e rotuladas com referência a formas gramaticais (1980, p.44, tradução nossa).²¹

d) Competência fonológica

Consiste na capacidade de perceber e reproduzir:

- a) as unidades fonológicas (fonemas) e, dependendo de contextos específicos, as suas variantes (alofones);
- b) os traços distintivos (arredondamento, nasalidade, etc.);

²¹ “It is our view that a functionally based communicative approach – in particular, one in which units are organized and labelled with reference to communicative functions – is more likely to have positive consequences for learner motivation than is a grammatically based communicative approach – in particular, one in which units are organized and labelled with reference to grammatical forms.”

- c) a composição fonética das palavras (suas sílabas, seu acento, etc.);
- d) a prosódia (acentos de frase, ritmo, entonação);
- e) as reduções fonéticas (formas fracas e fortes, assimilação);
- f) a elisão²².

e) Competência ortográfica

É o conhecimento dos símbolos que compõem os textos escritos em uma língua. Segundo o QECR, não se pode falar aqui em letras, pois nem todos os sistemas de escrita conhecidos no mundo baseiam-se no princípio alfabético: há os que seguem um princípio ideográfico, como o do chinês, e os que partem de um princípio consonântico, como o da língua árabe.

Como todas as línguas européias são baseadas em alfabetos, os aprendentes precisam desenvolver a capacidade de perceber e produzir:

- a) as letras nas suas formas impressas e cursivas, maiúsculas e minúsculas;
- b) as formas das palavras, mesmo quando contraídas;
- c) sinais de pontuação e as suas regras de uso;
- d) convenções tipográficas e variedades de tipos (tamanhos e estilos);
- e) sinais logográficos, tais como @, &, \$, etc..

f) Competência ortoépica

Trata-se da habilidade de ler em voz alta textos preparados ou não, o que exige competência ortográfica e fonológica, além da capacidade de resolver questões de homonímia e ambigüidades sintáticas através do contexto. Espera-se também que o aprendente saiba consultar um dicionário, compreendendo as convenções nele utilizadas para representar a pronúncia.

Abordaremos, a seguir, a segunda vertente da competência comunicativa: a sociolingüística.

²² Supressão de vogal final átona como em “d’água” e “daqui”.

3.2 Competências sociolingüísticas

Segundo Calvet, “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (2004, p.12). Assim, um estudo abrangente de qualquer língua não pode prescindir de informações sobre a comunidade que a utiliza, ou seja, sobre a variação lingüística de acordo com as classes sociais, os grupos étnicos, o sexo e a faixa etária dos falantes.

Cada grupo social tem formas peculiares de interação e isso é muito bem ilustrado por Wierzbicka:

Por exemplo, se você e eu somos japoneses, nossa interação será diferente da que seria se nós dois fôssemos americanos ou russos. E se nós fôssemos ambos americanos, os modos preponderantes da nossa interação dependeriam, provavelmente, de sermos brancos ou negros, judeus ou não-judeus, e assim por diante (1991, p.2, tradução nossa).²³

Pelo que consta no QEER, ser competente sociolingüisticamente significa ter desenvolvido as capacidades de identificar e utilizar os seguintes elementos:

a) Marcadores lingüísticos de relações sociais

Variam de cultura para cultura e relacionam-se com o grau de proximidade entre os falantes e com o registro do discurso. Ocorrem nas diversas formas de saudação (tanto na chegada quanto na despedida), formas de tratamento (desde formas oficiais como “Vossa Excelência” até expressões insultuosas como “seu idiota”), nas convenções para a tomada de palavra e também nas exclamações.

É interessante acrescentarmos que o QEER aconselha, nas primeiras etapas da aprendizagem de uma LE, o uso de um registro neutro, ou seja, nem familiar nem formal, uma vez que é nesse registro que os falantes nativos costumam dirigir-se aos estrangeiros. Espera-se que estes aprendam, através do contato progressivo com diversos tipos de texto, a reconhecer os diferentes registros até tornarem-se aptos a utilizá-los, o que exige competência, pois comunicar-se em re-

²³ “For example, if you and I are Japanese our interaction will be different than it would be if we were both Americans or Russians. And if we were both Americans, the prevailing modes of our interaction would probably depend on whether we were white or black, Jewish or non-Jewish, and so on.”

gistro inadequado pode acarretar mal-entendidos ou ridicularizações (cf. Conselho da Europa, 2001, p.171).

b) Regras de polidez (delicadeza)

Também variam de cultura para cultura e podem levar a desentendimentos, principalmente quando estrangeiros interpretam de modo literal certas expressões de polidez. Um exemplo que nos vem à mente é a seguinte situação: um estrangeiro encontra na rua um amigo ou conhecido brasileiro, que lhe diz “Passe lá em casa um dia desses pra tomar um café!”. Dias depois, o estrangeiro telefona, ou pior, interfona da portaria do prédio onde mora o brasileiro, perguntando se pode subir para tomar “aquele cafezinho”.

O QECR aponta quatro casos ligados a regras de polidez:

- a) polidez positiva, quando o falante demonstra interesse pelo bem-estar de alguém, oferece presentes ou hospitalidade, expressa afeto ou admiração e compartilha experiências e preocupações;
- b) polidez negativa, em situações em que o falante evita ou lamenta atitudes de poder ameaçador (ordens diretas, proibições, correções, etc.) ou tenta suavizar o discurso com recursos como “eu penso que...”;
- c) uso adequado de “por favor”, “obrigado(a)”, “desculpe”, “com licença”, etc.;
- d) falta de educação, isto é, infração das regras de polidez através de franqueza excessiva, demonstração de desprezo, reclamações, impaciência e afirmação de superioridade.

Encontramos em Koike as definições de polidez positiva e polidez negativa, que, contudo, não são de sua autoria, mas sim de Brown e Levinson:

Polidez positiva é comunicar ao ouvinte que as vontades do falante são, de alguma forma, similares às do ouvinte. (...)

Polidez negativa é a consideração do desejo do ouvinte de não ser impedido de tomar medidas e de ter atenção (Koike, 1992, p.21, tradução nossa).²⁴

²⁴ “Positive politeness is communicating to the listener that the speaker’s wants are in some ways similar to those of the listener. (...)”

“Negative politeness is consideration of the listener’s wish to be unimpeded in taking action and having attention.”

c) Expressões de sabedoria popular

Conforme o QEER, são frases feitas, expressões fixas que reforçam, cada vez que são usadas, pensamentos correntes em uma determinada comunidade. Aparecem frequentemente em manchetes de jornais, em suas formas originais ou parodiadas, e estendem-se, hoje em dia, pelos *graffiti* e pelos *slogans* na televisão ou em camisetas. Podem ser:

- a) provérbios, p.ex.: “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”;
- b) expressões idiomáticas, como “pôr as barbas de molho”;
- c) expressões familiares, como “Vou ali e já volto”;
- d) expressões de crenças (p.ex. “Em abril, águas mil”), atitudes (p.ex. “Cada um é como é”) e valores (p.ex. “Cesteiro que faz um cesto, faz um cento”).

d) Diferenças de registro

Registros são variedades lingüísticas utilizadas de acordo com os contextos e que se relacionam com níveis de formalidade, dentre os quais o QEER aponta os seguintes:

- a) oficial, p.ex.: “Está aberta a sessão. Com a palavra, Sua Excelência o senhor Presidente”;
- b) formal, p.ex.: “Podemos retomar a ordem dos trabalhos, por favor?”;
- c) neutro, p.ex.: “Podemos começar?”;
- d) informal, p.ex.: “Bom, que tal começarmos?”;
- e) familiar, p.ex.: “E aí, pessoal! Vamos começar?”;
- f) íntimo, p.ex.: “Queridos, vamos começar?”

Segundo o QEER, os registros referem-se também a tarefas, a tipos de textos e macrofunções. Como tarefas, podemos citar a troca de informações sobre a família ou o relato de uma experiência pessoal (domínio privado), a realização de uma compra em uma loja ou pela *internet* (domínio público), a compreensão de instruções (domínio profissional) e a redação de um texto sobre assunto especializado (domínio educativo). Quanto aos tipos de textos, podemos dividi-los em:

- a) orais, como conversas em presença ou conversas telefônicas, entrevistas de emprego, noticiários no rádio e na televisão, conferências, espetáculos, cerimônias, etc.;

b) escritos, como livros, jornais, revistas, avisos públicos, embalagens de produtos, cartas, *e-mails*, relatórios, etc..

Em relação às chamadas macrofunções, elas se incluem entre as competências pragmáticas arroladas no QECR, não representando, portanto, competências sociolingüísticas. Exemplos de macrofunções são: descrever, explicar, comentar e narrar.

e) Dialeto e sotaques

Também faz parte da competência sociolingüística identificar variedades lingüísticas determinadas pelos seguintes fatores: classe social, origem regional, origem nacional, grupo étnico e grupo profissional. As variedades podem ser reconhecidas através de marcadores, que incluem:

- a) o léxico, p.ex.: “jerimum” no nordeste do Brasil e “abóbora” em outras regiões do país²⁵;
- b) a gramática, p.ex.: “Eu a vi” entre brasileiros com níveis mais altos de instrução, em contraposição a “Eu vi ela”;
- c) a fonologia, p.ex.: “córação” no nordeste do Brasil e “côração” no resto do país;
- d) características vocais (ritmo, volume, etc.);
- e) paralingüística;
- f) linguagem corporal.

Segundo o QECR, em capítulo anterior ao que trata das competências comunicativas, o comportamento paralingüístico expressa-se pelas seguintes características (cf. 2001, p. 131-132):

a) Linguagem corporal paralingüística

Possui significado convencional e, portanto, varia de cultura para cultura. Abrange gestos (p. ex. aplaudir), expressões faciais (p. ex. franzir a testa), posturas (p. ex. encolher os ombros indicando ignorância de alguma informação), contato visual (p. ex. um olhar cúmplice), contato corporal (p. ex. beijar ou apertar a mão) e proximidade (ficar próximo ou afastado do interlocutor).

²⁵ Os exemplos dados nesse e nos dois próximos itens são contribuições nossas. Os que aparecem no texto original do QECR provêm do contexto lingüístico de Portugal e da Ilha da Madeira.

b) Sons orais paralingüísticos

Não fazem parte do sistema fonológico de uma língua, mas possuem significados convencionais, o que se pode verificar nos seguintes exemplos do português: “chiu” para pedir silêncio, “uf” para expressar cansaço e “ai” para exprimir dor.

c) Traços prosódicos paralingüísticos

Assim como os sons referidos acima, os traços prosódicos paralingüísticos não entram no sistema fonológico de uma língua, embora sejam largamente conhecidos e utilizados dentro de uma comunidade. Podem ser relacionados à qualidade da voz (áspera, sufocada, etc.), ao tom (resmungão, estridente, etc.), ao volume ou intensidade (sussurro, grito, etc.) e à duração ou insistência (como em “Muuuito beeem!”).

3.3 Competências pragmáticas

Antes de mostrarmos o que consta no QECR com relação às competências pragmáticas, queremos lembrar o que vem a ser pragmática lingüística. Uma definição bem simples foi dada por Yule: “o estudo das relações entre as formas lingüísticas e os usuários dessas formas” (1996, p.4).²⁶

O papel dos usuários das línguas é tão importante, que Levinson (1983, p.17) identifica dois tipos de significado – o da sentença (*sentence-meaning*) e o do falante (*speaker-meaning*) – que correspondem às noções de significado natural (*natural meaning*) e significado não-natural (*non-natural meaning*) de Grice.²⁷ Um bom exemplo da discrepância que pode haver entre esses significados é dado pelo próprio Levinson: “*Lingüística é fascinante*, dita ironicamente pelo falante, pode querer dizer *Lingüística é muito chato*” (1983, p.17, tradução nossa).²⁸

Veremos que as competências pragmáticas apresentadas no QECR têm uma forte ligação também com a Lingüística Textual, que, nas palavras de Vilela e Koch,

²⁶ “**Pragmatics** is the study of the relationships between linguistic forms and the users of those forms” (*grifo do autor*).

²⁷ Um dos filósofos de língua inglesa, ao lado de Austin e Searle, que se dedicaram à pragmática lingüística.

²⁸ “For example, *Linguistics is fascinating* said ironically may be intended by the speaker to communicate ‘Linguistics is deadly boring’ ”.

se propõe como tarefa investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos. Os textos passam a ser estudados dentro de seu contexto pragmático, isto é, o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, de modo geral, como o conjunto de condições – externas ao texto – da produção, recepção e interpretação dos textos (2001, p.446).

Conforme o QECR, as competências pragmáticas envolvem os conhecimentos do aprendente/usuário da língua em relação aos princípios pelos quais as mensagens são: (a) organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva); (b) produzidas para atender a funções comunicativas (competência funcional); (c) seqüenciadas segundo esquemas interacionais e transacionais.

a) Competência discursiva

É o que permite ao falante produzir frases em seqüências que fazem sentido, em termos de tópico e foco, informação dada e informação nova, causa e efeito, organização temática, coesão e coerência, ordenação lógica, estilo e registro²⁹, eficácia retórica e seqüência natural (como, por exemplo, em “Subiu a colina e desfrutou a vista maravilhosa”, ao invés de “Desfrutou a vista maravilhosa e subiu a colina”).

Destaca-se, como fator de competência discursiva, o princípio de cooperação de Grice, segundo o qual devemos, nas trocas conversacionais, atentar para os seguintes aspectos:

- a) a qualidade da nossa contribuição, ou seja, se ela é verdadeira ou não;
- b) a quantidade da nossa contribuição, isto é, se damos apenas as informações necessárias;
- c) a relevância das nossas informações;
- d) o modo pelo qual comunicamos, que deve ser breve, organizado e claro, evitando ambigüidades.

Nessa seção do QECR, ressalta-se, também, a arquitetura do texto, a qual pode variar de uma comunidade lingüística para outra. Fazem parte da arquitetura

²⁹ Observamos aqui uma justaposição de competências, uma vez que registros são variedades sociolingüísticas, já tendo sido abordados na seção 3.1.2. Quanto ao estilo, trata-se, segundo Mattoso Camara Jr., da “maneira típica por que nos exprimimos lingüisticamente, individualizando-nos em função da nossa linguagem. [...] *Stricto sensu*, porém, essa caracterização decorre, antes de tudo, do nosso impulso emotivo e do propósito claro ou subconsciente de sugestionar o próximo” ([1977] 1988, p.110).

textual os modos pelos quais: (a) as macrofunções³⁰ são realizadas; (b) pequenos episódios, histórias, anedotas, etc. são contados; (c) uma argumentação é desenvolvida; (d) os diversos tipos de texto são organizados em termos de parágrafos, seqüências e disposição na página.

O QEQR reconhece a construção da competência discursiva como um dos maiores objetivos do ensino da língua materna. Em língua estrangeira, tal competência deve ser exigida aos poucos, à medida que o aprendente avança nos níveis de proficiência.

Quatro elementos da competência discursiva – desenvolvimento temático, coerência e coesão, flexibilidade diante das circunstâncias e tomada de palavra³¹ – são ilustrados através de escalas de progressão pelos níveis A1-C2, mas reproduziremos apenas a escala referente à coerência e coesão, pois esses conceitos são muito valorizados nas correções de redações, tanto do DSD quanto do ENEM.

	COERÊNCIA E COESÃO
C2	É capaz de criar um texto coeso utilizando toda uma variedade de padrões organizacionais adequados e um amplo leque de mecanismos de coesão.
C1	É capaz de produzir um discurso claro, fluido e bem estruturado, que revela um domínio de padrões organizacionais, de conectores e de mecanismos de coesão.
B2	É capaz de utilizar, de forma eficaz, uma variedade de palavras de ligação para marcar claramente a relação entre as ideias.
	É capaz de utilizar um número limitado de mecanismos de coesão para ligar os enunciados num discurso claro e coerente, embora numa intervenção longa possa haver alguns ‘saltos’.
B1	É capaz de ligar uma série de elementos curtos, distintos e simples e construir uma seqüência linear de informações.
A2	É capaz de utilizar os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples e contar uma história ou descrever algo como uma lista simples de informações.
	É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples, como <i>e</i> , <i>mas</i> e <i>porque</i> .
A1	Não há descritor disponível.

(2001, p. 178)

³⁰ Estas foram mencionadas no item sobre as diferenças de registro e serão complementadas na próxima seção.

³¹ Os dois últimos elementos não são citados anteriormente no QEQR. Quanto à tomada de palavra, consta que também pode ser considerada uma estratégia de interação.

b) Competência funcional

Segundo o Quadro, é a capacidade do falante de atender a microfunções, macrofunções e esquemas interacionais, tanto no discurso oral quanto no escrito.

As microfunções referem-se a enunciados únicos, geralmente curtos, tais como: dar e pedir informações; exprimir e descobrir atitudes (acordo/desacordo, conhecimento/ignorância, obrigação, necessidade, desejos, preferências, satisfação, surpresa, decepção, medo, desculpas etc.); persuadir (sugestões, convites, ofertas etc.); estabelecer relações sociais (saudações, apresentações etc.); estruturar o discurso (abertura, tomada de palavra, conclusão); remediar a comunicação.

As macrofunções orientam seqüências longas de frases, como descrições, narrações, comentários, exposições, explicações e argumentações. Os esquemas interacionais, por sua vez, são padrões de ação comunicativa estabelecidos na comunidade lingüística e constituem-se de pares como: pergunta/resposta; afirmação/acordo ou desacordo; pedido, oferta ou desculpa/aceitação ou recusa; saudação ou brinde/reação. Muito comuns são também as interações triplas, ou seja, aquelas em que o primeiro locutor reage à resposta do segundo locutor.

Neste capítulo, observamos a amplitude do que o QECR chama de competência comunicativa e pudemos verificar também que o referido documento fundamenta-se nas pesquisas lingüísticas realizadas, sobretudo, a partir dos anos 60, quando a Sociolingüística e a Lingüística Textual começam a delimitar os seus “nichos” dentro da Lingüística. É importante ressaltar, entretanto, que o Quadro não dá preferência a nenhuma teoria em especial.

Antecipando-se ao que foi apresentado aqui como competências esperadas de qualquer pessoa que esteja aprendendo uma LE, Savedra afirmava que

a aquisição de uma LE envolve tanto a aquisição da competência lingüística (da gramática núcleo da LE), como a aquisição dos padrões pragmáticos de uso desta língua, em diferentes situações de comunicação (1993, p.6).

Veremos, a seguir, quais competências são abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não só no tocante ao ensino de LE, mas também ao de LM.