

5. As competências do utilizador/aprendente

Para executar as tarefas e as actividades necessárias para lidar com as situações comunicativas em que estão envolvidos, os utilizadores e os aprendentes utilizam um certo número de competências adquiridas ao longo da sua experiência anterior. Em troca, a participação nos eventos comunicativos (incluindo, evidentemente, aqueles eventos especificamente construídos para promoverem a aprendizagem da língua) tem como consequência um maior desenvolvimento das competências do aprendente, a curto e a longo prazo.

5.1. Competências gerais

5.1.1. O conhecimento declarativo (saber)

5.1.1.1. O conhecimento do mundo

Os adultos têm uma imagem do mundo e dos seus mecanismos extremamente desenvolvida, clara e precisa, numa relação estreita com o vocabulário e a gramática da sua língua materna. Na verdade, ambas – a imagem do mundo e a língua materna – desenvolvem-se em função uma da outra. Podemos colocar a questão “O que é?” para nomear um fenómeno observado recentemente ou para o significado (referente) de uma palavra nova. Os aspectos básicos desta imagem/deste modelo desenvolvem-se completamente durante a primeira infância, mas enriquecem-se pela educação e pela experiência durante a adolescência e também durante a vida adulta. A comunicação depende da congruência das imagens do mundo e da língua interiorizadas pelas pessoas implicadas. Um dos objectivos da ciência é descobrir a estrutura e os mecanismos do universo e fornecer uma terminologia normalizada para os descrever e para a eles se referir. A língua corrente tem seguido uma via mais orgânica e a relação entre as categorias da forma e do significado varia, mesmo que pouco, de uma língua para outra, embora dentro dos limites impostos pela verdadeira natureza da realidade. A diferença é maior no domínio social do que no meio físico, apesar de, mesmo neste aspecto, as línguas diferenciarem também os fenómenos naturais muito em função da importância que estes têm para a vida da comunidade. O ensino das línguas segundas ou estrangeiras tem, muitas vezes, assumido que os aprendentes já adquiriram um conhecimento do mundo suficiente para essa finalidade. Mas, nem sempre é esse o caso (ver 2.1.1.).

O conhecimento do mundo (quer derive da experiência, da educação, quer das fontes de informação, etc.) engloba:

- Os lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objectos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios (ver Quadro 5 da secção 4.1.2.). É de particular importância para o aprendente de uma determinada língua, o conhecimento concreto do(s) país(es) e no(s) qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes.
- As classes de entidades (concreto/abstracto, animado/inanimado, etc.) e as suas propriedades e relações (de tipo espaço-temporal, associativo, analítico, lógico, de causa/efeito, etc.), tal como são definidas, por exemplo, no *Threshold Level*, 1990, Capítulo 6.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *que conhecimentos do mundo se espera que tenha/se exija que tenha;*
- *que conhecimentos do mundo, principalmente sobre o país onde a língua é falada, necessitará ele de ter/estará preparado para adquirir durante a aprendizagem da língua.*

5.1.1.2. O conhecimento sociocultural

Estritamente falando, o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspectos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos.

Os aspectos distintivos característicos de uma determinada sociedade europeia e da sua cultura podem estar relacionados, por exemplo, com:

1. *A vida quotidiana*, p. ex.:

- comidas e bebidas, refeições, maneiras à mesa;
- feriados;
- horários e hábitos de trabalho;
- actividades dos tempos livres (passatempos, desportos, hábitos de leitura, meios de comunicação social).

2. *As condições de vida*, p. ex.:

- nível de vida (variantes regionais, sociais e étnicas);

- condições de alojamento;
- cobertura da segurança social.

3. As *relações interpessoais* (incluindo relações de poder e de solidariedade), p. ex. em relação a:

- estrutura social e relações entre classes;
- relações entre sexos (género, intimidade);
- estruturas e relações familiares;
- relações entre gerações;
- relações no trabalho;
- relações entre público e polícia, organismos públicos, etc.;
- relações entre comunidades e raças;
- relações entre grupos políticos e religiosos.

4. Os *valores, as crenças e as atitudes* em relação a factores como:

- classe social;
- grupos socioprofissionais (académicos, quadros, funcionários públicos, artesãos, trabalhadores manuais);
- riqueza (rendimento e património);
- culturas regionais;
- segurança;
- instituições;
- tradição e mudança social;
- história;
- minorias (étnicas ou religiosas);
- identidade nacional;
- países estrangeiros, estados, povos;
- política;
- artes (música, artes visuais, literatura, teatro, música e canções populares);
- religião;
- humor.

5. A *linguagem corporal* (ver secção 4.4.5.): o conhecimento das convenções que regem os comportamentos deste tipo constitui a competência sociocultural do utilizador/aprendente.

6. As *convenções sociais*, p. ex. no que respeita à hospitalidade (dar e receber):

- pontualidade;

- presentes;
- roupa;
- refrescos, bebidas, refeições;
- convenções e tabus da conversação e do comportamento;
- duração da visita;
- modo de sair/de se despedir.

7. Os *comportamentos rituais* em áreas como:

- prática religiosa e ritos;
- nascimento, casamento, morte;
- comportamentos do auditório e do espectador em espectáculos públicos e cerimónias, celebrações, festivais, bailes, discotecas, etc.

5.1.1.3. A consciência intercultural

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *que conhecimentos socioculturais é suposto ele ter/se espera ou exija que tenha;*
- *que nova experiência e que novo conhecimento da vida em sociedade na sua comunidade, assim como no da comunidade-alvo, precisará ele de adquirir, de modo a responder às exigências da comunicação em L2;*
- *que consciência da relação entre a sua cultura de origem e a cultura-alvo precisará ele de ter, a fim de desenvolver uma competência intercultural apropriada.*

5.1.2. As capacidades e a competência de realização

5.1.2.1. As capacidades práticas e a competência de realização compreendem:

- *as capacidades sociais*: a capacidade para se comportar de acordo com os princípios definidos em 5.1.1.2. e para realizar as rotinas esperadas, na medida

do que for considerado apropriado para os de fora e, especialmente, para os estrangeiros;

- *as capacidades da vida quotidiana*: a capacidade para desempenhar eficazmente as acções do quotidiano (tomar banho, vestir-se, passear, cozinhar, comer, etc.); manutenção e reparação do equipamento doméstico, etc;
- *as capacidades técnicas e profissionais*: a capacidade para efectuar acções especializadas (mentais e físicas), necessárias para a realização dos deveres de assalariado ou de trabalhador independente.
- *as capacidades dos tempos livres*: a capacidade para efectuar eficazmente as acções exigidas pelas actividades dos tempos livres, p. ex.:
 - artes (pintura, escultura, tocar instrumentos musicais, etc.);
 - artesanato e bricolagem (malha, bordados, tecelagem, cestaria, carpintaria, etc.);
 - desportos (desportos de equipa, atletismo, *jogging*, alpinismo, natação, etc.);
 - passatempos (fotografia, jardinagem, etc.).

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *que capacidades práticas e que competência de realização terá ele necessidade de possuir/ lhe será exigido que possua para comunicar eficazmente sobre uma área do seu interesse.*

5.1.2.2. As capacidades interculturais e a competência de realização incluem:

- a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendiz:

- *que papéis e funções do intermediário cultural terá ele necessidade de preencher/estará preparado para preencher/lhe será exigido que preencha;*
- *que aspectos da cultura de origem e da cultura-alvo, terá ele necessidade de distinguir/estará preparado para distinguir/lhe será exigido que distinga;*
- *que disposições estão previstas para que ele tenha uma experiência da cultura-alvo;*
- *que oportunidades terá para desempenhar o papel de intermediário cultural.*

5.1.3. A competência existencial

A actividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afectada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também por factores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal. Estes incluem:

1. *Atitudes*, tais como o seu grau de utilizador/aprendente em termos de:
 - abertura e interesse por novas experiências, outras pessoas, outras ideias, outros povos, outras sociedades e outras culturas;
 - vontade de relativizar o seu próprio ponto de vista e o seu sistema de valores culturais;
 - vontade e capacidade de se distanciar de atitudes convencionais relativas às diferenças culturais.
2. *Motivações*
 - internas/externas;
 - instrumentais/integrativas;
 - desejo de comunicar, necessidade humana de comunicar.
3. *Valores*, p. ex. éticos e morais.
4. *Crenças*, p. ex. religiosas, ideológicas, filosóficas.
5. *Estilos cognitivos*, p. ex.:
 - convergente/divergente;
 - holístico/analítico/sintético.

6. *Traços de personalidade*, p. ex.:

- taciturnidade/loquacidade;
- capacidade de empreendimento/timidez;
- optimismo/pessimismo;
- introversão/extroversão;
- pró-actividade/reactividade;
- sentido de culpa ou ausência dela;
- (ausência de) medo ou embaraço;
- rigidez/flexibilidade;
- espontaneidade/autocontrolo;
- inteligência;
- meticulosidade/descuido;
- boa memória ou não;
- industriiosidade/preguiça;
- (falta de) ambição;
- (falta de) consciência de si próprio;
- (falta de) auto-estima;
- (falta de) autoconfiança.

As atitudes e os traços de personalidade afectam significativamente não só os papéis dos utilizadores/aprendentes de uma língua nos actos comunicativos, mas também a sua capacidade para aprender. Muitos consideram que o desenvolvimento de “uma personalidade intercultural”, que envolve tanto as atitudes como a consciência, constitui uma finalidade educativa importante. Levantam-se importantes questões éticas e pedagógicas, tais como:

- em que medida o desenvolvimento da personalidade pode ser um objectivo educativo explícito;
- como conciliar o relativismo cultural com a integridade moral e ética;
- que traços de personalidade: a) facilitam; b) impedem a aprendizagem e a aquisição de uma língua estrangeira ou segunda;
- como ajudar os aprendentes a explorar os seus pontos fortes e a ultrapassar os pontos fracos;
- como conciliar a diversidade de personalidades com as limitações impostas pelos seus sistemas educativos.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação aos aprendentes:

- os traços de personalidade, se for esse o caso, terão eles necessidade de/estarão preparados para desenvolver/apresentar/lhes será exigido que desenvolvam ou apresentem;*
- como é que as suas características, se for esse o caso, são levadas em consideração na aprendizagem, no ensino e na avaliação da língua.*

5.1.4. A competência de aprendizagem

Num sentido muito lato, a competência de aprendizagem é a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário. As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Essas capacidades permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades. A capacidade de aprendizagem tem várias componentes: a consciência da língua e da comunicação; as capacidades fonéticas; as capacidades de estudo; as capacidades heurísticas.

5.1.4.1. A consciência da língua e da comunicação

A sensibilização à língua e ao seu uso implicam um conhecimento e uma compreensão dos princípios subjacentes à organização e à utilização das línguas, de tal forma que uma nova experiência possa ser integrada num quadro organizado e ser acolhida como um enriquecimento. Como consequência, a nova língua pode, então, ser aprendida e utilizada mais rapidamente, em vez de ser entendida como uma ameaça ao sistema linguístico estabelecido do aprendente, que é considerado por este, frequentemente, como normal e 'natural'.

5.1.4.2. A consciência e as capacidades fonéticas

Muitos aprendentes, nomeadamente os adultos, verão a sua capacidade para pronunciar uma nova língua facilitada por:

- capacidade de aprender a distinguir e a produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos;
- capacidade de produzir e encadear sequências de sons desconhecidos;
- capacidade, como ouvinte, de decompor um contínuo sonoro numa sequência estruturada de elementos fonológicos (ou seja, dividi-lo em elementos distintos e significativos);

- compreensão do domínio dos processos envolvidos na percepção e na produção e aplicáveis a qualquer nova aprendizagem de uma língua.

Estas capacidades fonéticas gerais são distintas da capacidade para pronunciar uma dada língua.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *que passos são necessários dar (se é que o são) para desenvolver a sua língua e a sua consciência comunicativa;*
- *que discriminação auditiva e que capacidades articulatórias necessitará ele de possuí-lhe será exigido que possua/se supõe que possua/com as quais deverá estar preparado.*

5.1.4.3. As capacidades de estudo

Estas capacidades incluem a capacidade para fazer uso eficaz das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelas situações de ensino, p. ex.:

- permanecer atento à informação apresentada;
- entender a intenção da tarefa a realizar;
- cooperar eficazmente em trabalho de pares ou de grupo;
- utilizar activamente, de maneira frequente e rápida, a língua estudada;
- a capacidade de utilizar todos os materiais disponíveis para uma aprendizagem autónoma;
- a capacidade de organizar e de utilizar materiais para uma aprendizagem autodirigida;
- a capacidade para aprender eficazmente (dos pontos de vista linguístico e sociocultural) pela observação directa e pela participação nos eventos comunicativos, pelo desenvolvimento das capacidades perceptivas, analíticas e heurísticas;
- a consciência dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos enquanto aprendente;
- a capacidade para identificar necessidades e objectivos próprios;
- a capacidade para organizar estratégias e procedimentos próprios para atingir esses objectivos, de acordo com as suas próprias características e os seus próprios recursos.

5.1.4.4. As capacidades heurísticas

Estas incluem:

- a capacidade do aprendente para aceitar uma experiência nova (uma língua nova, novas gentes, novas maneiras de se comportar, etc.) e para mobilizar as suas competências (p. ex.: observando, interpretando aquilo que observa, analisando, inferindo, memorizando, etc.) numa situação de aprendizagem dada;
- a capacidade do aprendente para utilizar a língua-alvo de modo a encontrar, a compreender e, se necessário, a transmitir uma informação nova (nomeadamente utilizando as fontes de referência na língua-alvo);
- a capacidade para utilizar as novas tecnologias (p. ex.: procurando informação nas bases de dados, nos hipertextos, etc.).

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação aos aprendentes:

- *que capacidades de estudo são encorajados ou ajudados a usar e a desenvolver;*
- *que capacidades heurísticas são ajudados ou encorajados a usar e a desenvolver;*
- *que providências são tomadas para que eles se tornem cada vez mais independentes na sua aprendizagem e uso da língua.*

5.2. Competências comunicativas em língua

A fim de realizar as intenções comunicativas, os utilizadores/aprendentes mobilizam as capacidades gerais acima apresentadas e combinam-nas com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua. Neste sentido mais restrito, a competência comunicativa compreende as seguintes componentes:

- competências linguísticas;
- competências sociolinguísticas;
- competências pragmáticas.

5.2.1. As competências linguísticas

Não existe até ao momento nenhuma teoria linguística geral que seja objecto de uma aceitação generalizada. Os sistemas linguísticos são de uma enorme complexidade e a língua de uma sociedade alargada, diversificada e avançada nunca é completamente dominada por nenhum dos seus utilizadores. Nem isso seria possível, já

que as línguas se encontram sempre em constante evolução para responder às exigências do seu uso na comunicação. A maioria dos Estados-nação tentou definir uma norma, embora nunca o fazendo de modo muito pormenorizado. Para a sua apresentação, o modelo de descrição linguística em uso para o ensino é ainda o mesmo modelo usado para as línguas clássicas, mortas há muito tempo. Este modelo 'tradicional' foi, contudo, rejeitado há mais de 100 anos pela maioria dos linguistas profissionais, que defendiam que as línguas deveriam ser antes de mais descritas tal como são usadas e não como uma qualquer autoridade acha que elas deveriam ser; além disso, considerou-se que o modelo tradicional, tendo sido desenvolvido para línguas de um tipo particular, era inadequado para a descrição de sistemas linguísticos com uma organização muito diferente. Contudo, nenhuma das muitas propostas de modelos alternativos teve uma aceitação generalizada. Na verdade, foi negada a possibilidade de um modelo universal único de descrição para todas as línguas. Os trabalhos mais recentes sobre os universais linguísticos ainda não produziram resultados directamente utilizáveis na aprendizagem, no ensino e na avaliação das línguas. A maioria dos linguistas descritivos contenta-se em codificar a prática, relacionando a forma e o significado, utilizando uma terminologia que se afasta da prática tradicional apenas onde tal é necessário para tratar os fenómenos exteriores à gama de modelos de descrição tradicionais. É esta a abordagem que é adoptada na secção 5.2. Tenta identificar e classificar as componentes principais da competência linguística, definida 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. O esquema seguinte pretende apenas apresentar como ferramentas de classificação alguns parâmetros e categorias que podem ser úteis para a descrição do conteúdo linguístico e como base de reflexão. Os profissionais que preferem utilizar um outro quadro de referência devem sentir-se livres para o fazer, tanto aqui como em qualquer outra parte. Devem, nesse caso, identificar a teoria, a tradição e a prática que adoptam. Distinguimos aqui:

- 5.2.1.1. Competência lexical;
- 5.2.1.2. Competência gramatical;
- 5.2.1.3. Competência semântica;
- 5.2.1.4. Competência fonológica;
- 5.2.1.5. Competência ortográfica;
- 5.2.1.6. Competência ortoépica.

A progressão na capacidade de um aprendente em usar os recursos linguísticos pode ser escalada e apresentada como se indica na página seguinte.

	ÂMBITO LINGUÍSTICO GERAL
C2	É capaz de explorar de forma exaustiva e fiável uma gama muito vasta de recursos linguísticos 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 linguístico 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 linguísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer.
B1	Tem um repertório linguístico 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 linguísticos suficientes para sobreviver; tem o vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunloquções 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 linguístico 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.

5.2.1.1. A competência lexical

Consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais.

Os **elementos lexicais** incluem:

- a) *expressões fixas*, constituídas por várias palavras, usadas e aprendidas como conjuntos. As expressões fixas incluem:
- *expressões feitas*, que compreendem:
 - indicadores das funções linguísticas (ver Secção 5.2.3.2.), tais como as saudações: *Bom dia. Como está?*, etc.;
 - provérbios, etc. (ver Secção 5.2.2.3.);
 - os arcaísmos: *e tão asinha foi* (depressa); *ele está prestes a conseguir isso* (quase).
 - *expressões idiomáticas*, com frequência:
 - metáforas cristalizadas e semanticamente opacas, p. ex.: *Foi sol de pouca dura* (= não durou muito tempo); *Ele bateu a bota* (= morreu);
 - intensificadores. O seu uso apresenta muitas vezes restrições contextuais e estilísticas, p. ex. “*branco como a neve*” (puro) ou “*branco como a cal da parede*” (pálido).
 - *estruturas fixas*, aprendidas e usadas como todos não analisáveis, e nas quais são inseridas palavras ou expressões para formar frases com sentido, p. ex.: *Por favor, pode passar-me...?*; *Seria possível...?*
 - outras expressões fixas, tais como:
 - verbais, p. ex.: *sonhar com, chamar a si*;
 - locuções preposicionais, p. ex.: *em frente de, a respeito de*.
 - *combinatórias fixas*, constituídas por palavras que frequentemente se usam juntas, p. ex. *fazer/proferir um discurso/cometer um erro*.
- b) *palavras isoladas*. Uma palavra isolada pode ter vários significados (polissemia), p. ex.: *tanque*, reservatório para água ou outros líquidos; carro de assalto, blindado e armado. As palavras isoladas compreendem as palavras das classes abertas – nome, adjectivo, verbo, advérbio –, mas também podem incluir conjuntos lexicais fechados (p. ex.: dias da semana, meses do ano, pesos e medidas, etc.). É também possível constituir outros conjuntos lexicais com finalidades gramaticais e semânticas (ver pág. seguinte).

Os elementos gramaticais pertencem às classes fechadas de palavras, p. ex.: (em português):

- artigos (*um, o*, etc.);
- quantificadores (*alguns, todos, muitos*, etc.);
- demonstrativos (*este, esse, aquele*, etc.);
- pronomes pessoais (*eu, tu, ele, ela nós*, etc.);
- pronomes interrogativos e relativos (*que, como, onde, qual*, etc.);
- possessivos (*meu, teu, seu, o dele*, etc.);
- preposições (*a, de, por, em*, etc.);
- verbos auxiliares (*ter, ser, haver, fazer, modais*, etc.);
- conjunções (*mas, e, ou, quando, porque*, etc.);
- partículas (p. ex.: em alemão: *ja, wohl, aber, doch*, etc. – *pois, é que..., então, (eu) cá, (diz) lá*, etc.).

Existem escalas ilustrativas para a amplitude de conhecimento vocabular e para a capacidade de controlar esse mesmo conhecimento.

	AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO
C2	Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado.
C1	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunlocações; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.
B2	Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos. É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunlocações.
B1	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunlocações sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade.
A2	Tem vocabulário suficiente para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares. Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência.
A1	Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.

	DOMÍNIO DO VOCABULÁRIO
C2	Utilização sempre correcta e apropriada do vocabulário.
C1	Pequenas falhas ocasionais, mas sem erros vocabulares significativos.
B2	A correcção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorrecta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação.
B1	Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares.
A2	É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas.
A1	Não há descritor disponível.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendiz:

- que elementos lexicais (expressões fixas e palavras isoladas) terá ele necessidade de reconhecer ou de utilizar/deverá estar linguisticamente preparado para o fazer;*
- como são seleccionados e ordenados esses elementos.*

5.2.1.2. A competência gramatical

A competência gramatical pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar.

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). Neste sentido, a gramática de qualquer língua é muitíssimo complexa e, até agora, tem sido muito difícil o seu tratamento definitivo e exaustivo. Existe um certo número de teorias e de modelos concorrentes sobre a organização de palavras em frases. Não é função do QECR julgá-los e promover o uso de um deles em particular. Compete-lhe, sim, encorajar os utilizadores a justificar a sua escolha e as consequências que daí advêm para a sua prática. Neste documento, pretende-se apenas identificar alguns parâmetros e algumas categorias largamente utilizadas na descrição gramatical.

A descrição da organização gramatical envolve a especificação de:

<i>elementos</i> , p. ex.:	morfes morfemas, raízes, afixos (prefixos, sufixos e infixos) palavras
<i>categorias</i> , p. ex.:	número, caso, género concreto/abstracto/contável/não-contável (mas-sivo) (in)transitivo/voz activa/passiva tempo passado/presente/futuro aspecto (im)perfectivo/progressivo
<i>classes</i> , p. ex.:	conjugações declinações classes abertas: nomes, verbos, adjectivos, advérbios classes fechadas (elementos gramaticais – ver secção 5.2.1.1.)
<i>estruturas</i> , p. ex.:	palavras complexas e compostas sintagmas: (sintagma nominal, sintagma verbal, etc.) orações: (principal ou subordinante/subordinada, coordenada) frases: (simples, complexas)
<i>processos (descritivos)</i> , p. ex.:	nominalização afixação supletivismo gradação transposição transformação
<i>relações</i> , p. ex.:	regência concordância valência

Uma escala ilustrativa da correcção gramatical é apresentada abaixo. Esta escala deverá ser vista em função da escala sobre o âmbito gramatical, que é apresentado no início desta secção. Não se considera que seja possível produzir uma escala de progressão para a estrutura gramatical que seja susceptível de ser aplicada a todas as línguas.

	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.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar:

- qual a teoria gramatical que está na base do seu trabalho;
- que elementos gramaticais, categorias, classes, estruturas, processos e relações devem os aprendentes estar preparados para manipular/lhes será exigido que manipulem.

Faz-se habitualmente a distinção entre morfologia e sintaxe.

A **morfologia** trata da estrutura interna das palavras. As palavras podem ser analisadas em morfemas, classificados em:

- raízes ou radicais;
- afixos (prefixos, sufixos, infixos), incluindo:
 - afixos derivacionais (p. ex.: *re-*, *des-*, *-mente*);
 - afixos flexionais (p. ex.: *-am*, *-o-*, *-inho*).

A formação de palavras:

As palavras podem ser classificadas em:

- palavras simples [contendo apenas uma raiz (com significado lexical), p. ex.: *seis, aluno, café, belo*];
- palavras complexas (raiz + afixos, por ex.: *cafezinho, ironizar*);
- palavras compostas (contendo mais de uma raiz, p. ex.: *anglo-saxónico; guarda-chuva; amor-perfeito*).

A morfologia trata, ainda, de outros modos de modificar a forma das palavras, p. ex.:

- as alternâncias vocálicas (p. ex.: *fuijo, foges*);
- modificações consonânticas (p. ex.: *perdes, perco*);
- formas irregulares (*faço, fiz*);
- supletivismo (*vou, ia, fui*);
- formas invariáveis (*lápiz, cais, alferes*).

A **morfologia** trata da variação dos morfemas determinada pelo contexto fonético (p. ex.: *dão-no, fá-lo*) e das variações fonéticas determinadas pelo contexto morfológico (p. ex.: *cafezinho/cafinho/carrinho; cordialidade/solidariedade*).

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *que elementos morfológicos e que processos terá ele necessidade de manipular/estará preparado para manipular/lhe será exigido que manipule.*

A **sintaxe** trata da organização das palavras em frases, em função das categorias, dos elementos, das classes, das estruturas, dos processos e das relações envolvidas, muitas vezes apresentadas sob a forma de um conjunto de regras. A sintaxe da língua utilizada por um falante nativo adulto é extremamente complexa e largamente inconsciente. A capacidade de construir frases para produzir significado constitui um aspecto central da competência comunicativa.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *que elementos gramaticais, categorias, classes, estruturas, processos e relações terá ele necessidade de manipular/estará preparado para manipular/lhe será exigido que manipule.*

5.2.1.3. A competência semântica

Trata da consciência e do controlo que o aprendiz possui sobre a organização do significado.

A *semântica lexical* trata das questões de significado das palavras, p. ex.:

- relação da palavra com o contexto geral:
 - referência;
 - conotação;
 - marcadores de noções específicas de carácter geral;
- relações interlexicais, tais como:
 - sinonímia/antonímia;
 - hiperonímia e hiponímia;
 - combinatórias;
 - holonímia e meronímia (relações de parte e todo);
 - análise componencial;
 - equivalência em tradução.

A *semântica gramatical* trata do significado de elementos, categorias, estruturas e processos gramaticais (ver secção 5.2.1.2.).

A *semântica pragmática* trata de relações lógicas, tais como a implicação, a implicação estrita, a pressuposição, etc.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação aos aprendentes:

– quais os tipos de relações semânticas para a construção/demonstração para os quais deverão estar preparados/que tipos de relações semânticas lhes será exigido que construam/demonstrem.

As questões de significado são, evidentemente, centrais na comunicação e são tratadas em diversos momentos neste QECR (ver, em particular, a secção 5.1.1.1.).

A competência linguística é aqui tratada no sentido formal. Do ponto de vista da linguística teórica e descritiva, a língua é um sistema altamente complexo. Quando, como aqui, se faz uma tentativa para separar as várias componentes da competência comunicativa, o conhecimento (em boa parte inconsciente) da estrutura formal – e a capacidade para lidar com ela – é, legitimamente, identificável como uma dessas componentes. Se tal análise formal, ou parte dela, deve, sequer, integrar a aprendizagem ou o ensino da língua é outro assunto. A abordagem

funcional-nocional adoptada nas publicações *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* e *Vantage Level* do Conselho da Europa oferece uma alternativa ao tratamento da competência linguística que é feito na secção 5.2.1.3. Em vez de partir das formas linguísticas e dos seus significados, parte de uma classificação sistemática das funções e das noções comunicativas, divididas em gerais e específicas, e só depois se ocupa das formas lexicais e gramaticais que as exprimem. Estas abordagens são modos complementares de lidar com a “dupla articulação” da linguagem. As línguas são baseadas numa organização de forma e numa organização de significado. Estes dois tipos de organização dividem-se de modo muito arbitrário. Uma descrição baseada na organização das formas de expressão é redutora do significado e uma descrição baseada na organização do significado é redutora da forma. A escolha do utilizador dependerá da finalidade da descrição. O êxito da abordagem do *Threshold Level* 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. Por outro lado, alguns poderão preferir utilizar a “gramática comunicativa” como se fez, por exemplo, em *Un Niveau seuil*. É claro que o aprendente da língua terá sempre que adquirir tanto as formas como os significados.

5.2.1.4. A competência fonológica

Envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e de produção de:

- as unidades fonológicas (*fonemas*) da língua e a sua realização em contextos específicos (*alofones*);
- os traços fonéticos que distinguem os fonemas (*traços distintivos*, p. ex.: o vozeamento, o arredondamento, a nasalidade, a oclusão);
- a composição fonética das palavras (*estrutura silábica*, sequência de fonemas, acento de palavra, tons);
- a fonética da frase (*prosódia*):
 - acento de frase e ritmo;
 - entoação;
- redução fonética:
 - redução vocálica;
 - formas fracas e fortes;
 - assimilação;
- elisão.

	DOMÍNIO FONOLÓGICO
C2	Como C1.
C1	É capaz de diversificar a entoação e colocar correctamente o acento da frase de forma a exprimir subtilezas de significado.
B2	Adquiriu uma pronúncia e uma entoação claras e naturais.
B1	A pronúncia é claramente inteligível mesmo se, por vezes, se nota um sotaque estrangeiro ou ocorrem erros de pronúncia.
A2	A pronúncia é, de um modo geral, suficientemente clara para ser entendida, apesar do sotaque estrangeiro evidente, mas os parceiros na conversação necessitarão de pedir, de em vez em quando, repetições.
A1	A pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e expressões aprendidas pode ser entendida com algum esforço por falantes nativos habituados a lidar com falantes do seu grupo linguístico.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- que capacidades fonológicas novas lhe são exigidas;*
- que importância relativa têm os sons e a prosódia;*
- se a precisão fonética e a fluência são um objectivo imediato da aprendizagem, ou se serão desenvolvidas como um objectivo de longo prazo.*

5.2.1.5. A competência ortográfica

Envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos. Os sistemas de escrita de todas as línguas europeias são baseados no princípio alfabético, embora haja outros que seguem um princípio ideográfico (logográfico) (p. ex.: o chinês), ou um princípio consonântico (p. ex.: o árabe). Para os sistemas alfabéticos, os aprendentes deverão saber e ser capazes de perceber e de produzir:

- a forma das letras impressas e cursivas, tanto em maiúsculas como em minúsculas;
- a ortografia correcta das palavras, incluindo formas contraídas correntes;
- sinais de pontuação e os seus usos convencionais;
- convenções tipográficas e variedades de tipos (tamanho, estilo);
- sinais logográficos de uso corrente (p. ex.: @, &, \$, €, etc.).

5.2.1.6. A competência ortoépica

Do mesmo modo, é exigido aos utilizadores que leiam em voz alta um texto preparado, ou que utilizem no discurso palavras encontradas pela primeira vez na sua forma escrita. Deverão assim, ser capazes de pronunciar correctamente essa forma. Isto poderá envolver:

- o conhecimento das convenções ortográficas;
- a capacidade para consultar um dicionário e o conhecimento das convenções aí utilizadas para a representação da pronúncia;
- o conhecimento das implicações das formas escritas, especialmente dos sinais de pontuação, para o ritmo e a entoação;
- a capacidade para resolver ambiguidades (homónimos, ambiguidades sintácticas, etc.), em função do contexto.

	DOMÍNIO ORTOGRÁFICO
C2	A sua escrita não apresenta erros ortográficos.
C1	A disposição do texto, os parágrafos e a pontuação são lógicos e úteis. A ortografia é correcta, apesar ser possível encontrar alguns lapsos.
B2	É capaz de produzir uma escrita clara, inteligível e em sequência que obedeça a uma disposição e organização de parágrafos convencional. A ortografia e a pontuação são razoavelmente precisas, mas podem revelar influência da língua materna.
B1	É capaz de produzir uma escrita corrente que é, de modo geral, inteligível. A ortografia, a pontuação e a disposição do texto são suficientemente precisas para serem seguidas a maior parte do tempo.
A2	É capaz de copiar frases curtas acerca de assuntos quotidianos – p. ex.: orientações para chegar a algum lado. É capaz de escrever com correcção fonética razoável (mas não necessariamente seguindo as convenções ortográficas) palavras pequenas que pertençam ao seu vocabulário oral.
A1	É capaz de copiar palavras e pequenas expressões que lhe são familiares, p. ex.: sinais simples ou instruções, nomes de objectos do dia-a-dia, nomes de lojas e expressões utilizadas regularmente. É capaz de soletrar a sua morada, nacionalidade e outras informações pessoais deste género.

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação aos aprendentes:

– as necessidades ortográficas e ortoépicas em relação à sua utilização das variedades escritas e faladas da língua, e a sua necessidade de converter texto falado em texto escrito e vice-versa.

5.2.2. A competência sociolinguística

A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua. Como já foi sublinhado para a competência sociocultural, uma vez que a língua é um fenómeno sociocultural, muito do que é apresentado no QECR, especialmente no que diz respeito ao sociocultural, é relevante para a competência sociolinguística. Os assuntos aqui tratados são os que se relacionam especificamente com o uso da língua e não são tratados noutra parte: os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques.

5.2.2.1. Os marcadores linguísticos de relações sociais

São evidentemente diferentes segundo as línguas e as culturas, dependendo de factores como: a) o estatuto relativo dos interlocutores, b) a proximidade da relação, c) o registo do discurso, etc. Os exemplos abaixo fornecidos para o português não são universalmente aplicáveis e podem ter equivalentes noutras línguas ou não:

- uso e escolha de formas de saudação:
 - à chegada, p. ex.: *Olá!, Bom Dia!*;
 - apresentações, p. ex.: *Como está?, Muito prazer...;*
 - despedidas, p. ex.: *Adeus!, Até já!, Até logo!, (Então) Bom Dia!*;
- uso e escolha de formas de tratamento:
 - oficial, p. ex.: *Vossa Eminência, Vossa Excelência* (+ *Senhor(a)* + nome de função);
 - formal, p. ex.: *O senhor, a senhora, a menina* (+ forma verbal da 3ª pessoa do singular); *(o) Senhor* (+ nome de família – por vezes nome próprio + 3ª pessoa do singular), *(a) Senhora/Dona/Senhora Dona* (+ nome próprio – por vezes + nome de família – + 3ª pessoa do singular); *o Senhor, a Senhora* – por vezes opcionais – + título académico – *Dr./Dr.ª, Arq.º/Arq.ª, Eng.º/Eng.ª, Professor(a)* + nome próprio + nome de família; por vezes, para homens, só nome próprio, para mulheres raramente só nome de família + 3ª pessoa do singular; *o/a Senhor/Senhora* + nome de profissão ou de função – + 3ª pessoa do singular: *o Senhor deseja...; a (Senhora) Dona Teresa quer...; a (Sr.ª) Dr.ª Ana (Almeida) gostaria...; o/a Senhor(a) jornalista faria o favor...;*
 - informal, p. ex.: nome próprio (homens e mulheres) ou nome de família (homens, mulheres nas Forças Armadas, p. ex.) + 3ª pessoa do singular; *você; amigo, tu: o Paulo (você/o Silva) está a dizer-me que ...; Joana, (tu) dizes que ...;*
 - familiar, p. ex.: *querido(a), pá* (popular), *tu, amigo(a)* (por vezes irónico), etc.;
 - autoritário, p. ex.: *tu/você*, por vezes + nome próprio ou de família: *Tu aí!, Ferreira!*;
 - insultuoso, p. ex.: *seu/sua* + nome ofensivo; *seu parvo* (por vezes, afectivo);

- convenções para a tomada de palavra;
- uso e escolha de exclamações (*Meu Deus!*, *Valha-me Nossa Senhora!*, *Raios partam isto!*, *Porra para isto!*).

5.2.2.2. As regras de delicadeza

As regras de delicadeza fornecem uma das razões mais importantes para um afastamento da simples aplicação do ‘princípio de cooperação’ (ver Secção 5.2.3.1.). Elas variam de cultura para cultura e são uma causa frequente de mal-entendidos interétnicos, especialmente quando algumas expressões de delicadeza são interpretadas literalmente.

1. delicadeza positiva, p. ex.:

- mostrar interesse pelo bem-estar de alguém;
- partilhar experiências, preocupações, ‘conversas sobre problemas’;
- exprimir admiração, afecto, gratidão;
- oferecer prendas, prometer favores, hospitalidade;

2. delicadeza negativa, p. ex.:

- evitar comportamentos de poder ameaçador (dogmatismos, ordens directas, etc.);
- lamentar ou pedir desculpa por comportamentos de poder ameaçador (correções, contradições, proibições, etc.);
- utilizar formas de suavizar o discurso, etc. (*penso que...*);

3. utilização apropriada de obrigado(a), por favor, desculpe, com licença, etc.;

4. falta de educação (transgressão deliberada de regras de delicadeza), p. ex.:

- brusquidão, franqueza excessiva;
- expressão de desprezo, de desinteresse;
- reclamação e reprimenda;
- cólera evidente, impaciência;
- afirmação de superioridade.

5.2.2.3. As expressões de sabedoria popular

Estas fórmulas fixas, que exprimem e reforçam as atitudes correntes, contribuem significativamente para a cultura popular. São usadas frequentemente ou talvez referidas ou manipuladas com mais frequência pelos cabeçalhos dos jornais, por exemplo. O conhecimento acumulado de sabedoria popular expresso na língua, considerado como um conhecimento generalizado, é uma componente significativa do aspecto linguístico da competência sociocultural.

- provérbios, p. ex.: *Mais vale um pássaro na mão que dois a voar*;
- expressões idiomáticas, p. ex.: *levar uma tampa; pôr as barbas de molho; estar pelo beicinho*;
- expressões familiares, p. ex.: *Daqui até lá, não me doa (a mim) a cabeça; vou ali e já venho*;
- expressões de:
 - crenças, como ditos sobre o tempo, p. ex.: *Em Abril, águas mil*;
 - atitudes, como lugares-comuns, p. ex.: *Cada um é como é*;
 - valores, p. ex.: *Cesteiro que faz um cesto faz um cento; Homem pequenino, ou velhaco ou dançarino*;

Os *graffiti*, os *slogans* nas *T-shirts* e na TV, as frases em cartazes afixados em locais de trabalho têm, hoje em dia, frequentemente, essa função.

5.2.2.4. As diferenças de registo

A palavra 'registo' refere-se às diferenças sistemáticas entre variedades linguísticas utilizadas em contextos diferentes. Está associada a um conceito vasto que engloba aquilo que é aqui tratado sob a designação de 'tarefas' (secção 4.3.), 'tipos de texto' (4.6.4.) e 'macrofunções' (5.2.3.2.) Nesta secção, tratamos das diferenças entre níveis de formalidade:

- oficial, p. ex.: *Está aberta a sessão. Tem a palavra Sua Excelência o senhor Presidente*
- formal, p. ex.: *Podemos retomar a ordem dos trabalhos, por favor?*
- neutral, p. ex.: *Podemos começar?*
- informal, p. ex.: *Bom, que tal começarmos?*
- familiar, p. ex.: *Vamos lá a começar!*
- íntimo, p. ex.: *Querido, vamos?*

Nas primeiras fases da aprendizagem (digamos, até ao nível B1), é adequada a utilização de um registo neutro, a não ser que haja fortes razões em contrário. Este é o registo que utilizarão, provavelmente, os falantes nativos quando falam com estrangeiros e que geralmente esperam que estes utilizem. A familiaridade com registos mais formais ou mais familiares virá com o tempo, talvez através da leitura de diferentes tipos de texto, especialmente romances, apenas como uma competência de recepção. Deverá existir algum cuidado no uso dos registos mais formais ou mais familiares, uma vez que a sua utilização inadequada pode levar a más interpretações e ao ridículo.

5.2.2.5. *Os dialectos e os sotaques*

A competência sociolinguística inclui também a capacidade de reconhecer marcadores linguísticos de, por exemplo:

- classe social;
- origem regional;
- origem nacional;
- grupo étnico;
- grupo profissional.

Esses marcadores incluem:

- o léxico, p. ex.: madeirense – *semilha* por *batata*;
- a gramática, p. ex.: português do Brasil – *Eu lhe vi* por *eu vi-o*;
- a fonologia, p. ex.: em Lisboa – *espálho* por *espelho*;
- características vocais (ritmo, volume, etc.);
- paralinguística;
- linguagem corporal.

Nenhuma comunidade linguística europeia é inteiramente homogénea. As diferentes regiões têm peculiaridades linguísticas e culturais. Estas são normalmente mais marcadas naqueles que vivem apenas nas suas comunidades e estão naturalmente associadas à classe social, à profissão e ao nível de educação. O reconhecimento de tais traços dialectais fornece, deste modo, pistas significativas quanto às características do interlocutor. Os estereótipos desempenham um papel importante neste processo, mas podem ser reduzidos pelo desenvolvimento de capacidades interculturais (ver secção 5.1.2.2.). Os aprendentes terão, com o tempo, contacto com falantes de diferentes proveniências. Antes de adoptarem eles próprios formas dialectais, devem estar conscientes das suas conotações sociais e da necessidade de coerência e de consistência nessa adopção.

O escalamento de níveis para aspectos da competência sociolinguística provou ser problemático (ver Apêndice B). Os níveis escalados com êxito são apresentados na escala exemplificativa que se segue. Como pode verificar-se, a base da escala diz respeito apenas aos marcadores de relações sociais e às regras de delicadeza. A partir do nível B2, considera-se que os utilizadores são capazes de se exprimir adequadamente numa linguagem que é sociolinguisticamente apropriada às situações e aos interlocutores e que começam a adquirir a capacidade de enfrentar a variação do discurso, além de possuírem, em elevado grau, domínio do registo e das expressões.

	ADEQUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA
C2	<p>Possui um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos com consciência dos níveis conotativos do significado.</p> <p>Conhece bem as implicações sociolinguísticas e socioculturais da linguagem utilizada pelos falantes nativos e é capaz de reagir de acordo com esse conhecimento.</p> <p>É capaz de desempenhar o papel de mediador entre locutores da língua-alvo e da sua comunidade de origem, considerando as diferenças socioculturais e sociolinguísticas.</p>
C1	<p>É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registo; poderá, todavia, necessitar de confirmar pormenores esporádicos, especialmente se o sotaque não lhe for familiar.</p> <p>É capaz de seguir filmes nos quais surja uma quantidade considerável de calão e de usos idiomáticos.</p> <p>É capaz de utilizar a língua flexivelmente e com eficácia para fins sociais, incluindo os usos afectivos, os humorísticos e as subtilidades.</p>
B2	<p>É capaz de se exprimir com confiança, com clareza e educadamente num registo formal ou informal, adequado à situação e ao(s) seu(s) interlocutor(es).</p> <p>Com algum esforço, é capaz de manter e de contribuir para uma discussão em grupo, mesmo quando o discurso é rápido e coloquial.</p> <p>É capaz de manter relações com falantes nativos sem que, inadvertidamente, os divirta, irrite ou obrigue a comportarem-se de forma diferente do que fariam com um falante nativo.</p> <p>É capaz de se exprimir adequadamente nas várias situações e evitar erros graves de formulação.</p>
B1	<p>É capaz de se exprimir e de reagir a um vasto leque de funções linguísticas, utilizando as expressões mais comuns num registo neutro.</p> <p>Está consciente das regras de delicadeza mais importantes e actua com correcção.</p> <p>Procura sinais e está, portanto, consciente das diferenças mais significativas entre costumes, usos, valores, atitudes e crenças da comunidade da língua-alvo e os da sua própria comunidade.</p>
A2	<p>É capaz de se exprimir e de reagir a funções elementares da língua, tais como as trocas de informações e os pedidos, de exprimir opiniões e atitudes, de forma simples.</p> <p>É capaz de fazer contactos sociais de forma simples mas eficaz, utilizando as expressões comuns mais simples e seguindo rotinas elementares.</p> <p>É capaz de fazer contactos sociais muito breves, utilizando fórmulas de delicadeza do quotidiano para se dirigir a alguém e cumprimentá-lo.</p> <p>É capaz de fazer e de responder a convites, aceitar ou escusar-se, etc.</p>
A1	<p>É capaz de estabelecer contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações e despedidas; apresentações, dizer <i>por favor</i>, <i>obrigado(a)</i>, <i>desculpe(a)</i>, etc.</p>

Os utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- *o âmbito das formas de tratamento e de saudação e das exclamações que necessitará de/para os quais deverá estar preparado para/lhe será exigido que: a) reconhecer/reconheça, b) avaliar/avaliar sociologicamente, c) utilizar/utilize ele próprio;*
- *as regras de delicadeza que necessitará de/deverá estar preparado para/lhe será exigido que: a) reconhecer/reconheça e compreender/compreenda, b) utilizar/utilize ele próprio;*
- *as formas de má educação que necessitará de/deverá estar preparado para/lhe será exigido que: a) reconhecer/reconheça e compreender/compreenda, b) utilizar/utilize ele próprio e saber/saiba em que situação o faz;*
- *os provérbios, lugares comuns e expressões populares que necessitará de/deverá estar preparado para/lhe será exigido que: a) reconhecer/reconheça e compreender/compreenda, b) utilizar/utilize ele próprio;*
- *os registos que necessitará de/deverá estar preparado para/lhe será exigido que: a) reconhecer/reconheça, b) utilizar/utilize;*
- *os grupos sociais na comunidade-alvo e, talvez, na comunidade internacional necessitará de reconhecer pelo uso da língua/deverá estar preparado para reconhecer pelo uso da língua/lhe será exigido que reconheça pelo uso da língua.*

5.2.3. As competências pragmáticas

As competências pragmáticas dizem respeito ao conhecimento do utilizador/aprendente dos princípios de acordo com os quais as mensagens são:

- a) organizadas, estruturadas e adaptadas (“competência discursiva”);
- b) utilizadas para a realização de funções comunicativas (“competência funcional”);
- c) sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transaccionais (“competência de concepção”).

5.2.3.1. A **competência discursiva** é a capacidade que o utilizador possui para organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes. Inclui o conhecimento e a capacidade para dominar a organização de frases em termos de:

- tópico/foco;
- informação dada/informação nova;
- sequência natural: p. ex.: temporal:
Ele caiu e eu atingi-o, por oposição a *Eu atingi-o e ele caiu*;
- causa/efeito: p. ex.: *os preços sobem – as pessoas querem salários mais altos*;
- capacidade para estruturar e gerir o discurso em termos de:
organização temática;
coesão e coerência;

ordenação lógica;
estilo e registo;
eficácia retórica;

- **“princípio de cooperação”** (Grice 1975): “dê a sua contribuição à medida que lhe for sendo pedida, no nível em que ocorre, pela finalidade ou sentido da troca conversacional em que está envolvido, observando as seguintes máximas:
 - qualidade (tente que a sua contribuição seja verdadeira);
 - quantidade (torne a sua contribuição tão informativa quanto necessário, mas não mais que isso);
 - relevância (não diga o que não for relevante);
 - modo (seja breve e organizado, evite a falta de clareza e a ambiguidade).”

Partir destes critérios para uma comunicação directa e eficaz deveria constituir um propósito específico e não o resultado da incapacidade de os respeitar.

Arquitectura do texto. o conhecimento das convenções de organização de um texto numa dada comunidade, por exemplo:

- o modo como a informação é estruturada na realização de várias macrofunções (descrição, narração, exposição);
- o modo como são contados pequenos episódios, histórias, anedotas, etc.;
- o modo como é construída uma argumentação (num debate, no tribunal, etc.);
- o modo como os textos escritos (composições, cartas formais, etc.) são dispostos na página, são organizados em parágrafos e são sequenciados.

Grande parte da educação na língua materna é dedicada à construção das competências discursivas da criança. Ao aprender uma língua estrangeira, é provável que o aprendiz comece com pequenas intervenções, normalmente com a extensão de uma única frase. Em níveis de proficiência mais altos, o desenvolvimento da competência discursiva, cujas componentes são indicadas nesta secção, assume uma importância cada vez maior.

As escalas seguintes ilustram alguns aspectos da competência discursiva:

- flexibilidade em relação às circunstâncias;
- tomada de palavra (também apresentada como estratégias de interacção);
- desenvolvimento temático;
- coerência e coesão.

	FLEXIBILIDADE
C2	Revela grande flexibilidade na reformulação de ideias em diferentes formas linguísticas, de modo a destacar ideias, a estabelecer diferenças de acordo com a situação, interlocutor, etc., e a eliminar ambiguidades.
C1	Como B2+.
B2	É capaz de adaptar o que está a dizer e o modo de o dizer à situação e ao receptor e adoptar um nível de formalidade adequado às circunstâncias.
	É capaz de se adaptar às mudanças de sentido, de estilo e de destaque dado aos assuntos que normalmente ocorrem numa conversa. É capaz de variar a formulação do que quer dizer.
B1	É capaz de adaptar a sua expressão para lidar com situações menos rotineiras e até difíceis.
	É capaz de explorar com flexibilidade uma ampla faixa de linguagem simples para exprimir muito do que quer.
A2	É capaz de adaptar expressões simples, bem memorizadas, a circunstâncias específicas, por meio de uma substituição lexical limitada.
	É capaz de aumentar frases que aprendeu através da recombinação simples dos seus elementos.
A1	Não há descritor disponível.

	TOMADA DE PALAVRA
C2	Como C1.
C1	É capaz de escolher uma expressão adequada de um conjunto disponível de funções discursivas para introduzir as suas observações, de forma a conseguir a atenção do auditório ou para ganhar tempo e manter essa atenção enquanto pensa.
B2	É capaz de intervir com propriedade numa discussão, explorando com esse fim uma linguagem adequada. É capaz, com eficácia, de iniciar, manter e concluir um discurso de forma adequada, respeitando as tomadas de vez. É capaz de iniciar um discurso, falar na sua vez e terminar a conversa quando necessita, embora nem sempre o faça de forma elegante. É capaz de utilizar expressões feitas (p. ex.: <i>É difícil responder a essa questão</i> , para ganhar tempo e manter a vez enquanto formula o que diz.
B1	É capaz de intervir numa discussão sobre um tópico que lhe é familiar, utilizando uma expressão adequada para obter a atenção dos interlocutores. É capaz de iniciar, manter e concluir conversas em presença simples acerca de assuntos que lhe são familiares ou do seu interesse pessoal.
A2	É capaz de utilizar técnicas simples para iniciar, manter ou terminar uma conversa curta. É capaz de iniciar, manter e terminar simples conversas em presença. É capaz de pedir que lhe dêem atenção.
A1	Não há descritor disponível.

	DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO
C2	Como C1.
C1	É capaz de fazer descrições e narrativas elaboradas, incluir subtemas, desenvolvendo questões específicas e concluir de forma adequada.
B2	É capaz de desenvolver com clareza uma descrição ou uma narrativa, elaborando os seus argumentos com pormenores relevantes e exemplos.
B1	É capaz, de forma razoavelmente fluente, de relacionar os elementos de uma descrição ou de uma narrativa simples numa sequência linear de informações.
A2	É capaz de contar uma história ou de descrever algo como uma simples lista de informações.
A1	Não há descritor disponível.

	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 sequência 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.

5.2.3.2. A competência funcional

Esta componente diz respeito ao uso do discurso falado e aos textos escritos na comunicação para fins funcionais específicos (ver secção 4.2.). A competência conversacional não é apenas uma questão de saber quais as formas linguísticas que exprimem funções específicas (microfunções). Os interlocutores estão envolvidos numa interacção na qual cada iniciativa conduz a uma resposta que permite que ela prossiga, de acordo com a sua finalidade, através de uma sucessão de etapas que vão desde a abertura da conversa até à sua conclusão. Os falantes competentes compreendem o processo e são capazes de o realizar. Uma macrofunção caracteriza-se pela sua estrutura interaccional. As situações mais complexas podem ter uma estrutura interna que envolva sequências de macrofunções, as quais, em muitos casos, estão ordenadas de acordo com padrões formais ou informais de interacção social (esquemas).

1. As *microfunções* são categorias para o uso funcional de enunciados únicos (normalmente curtos), geralmente como intervenções numa interacção. As microfunções estão classificadas com algum pormenor (mas não exaustivamente) no *Threshold Level 1990*, capítulo 5:

1.1. dar e pedir informações factuais:

- identificar
- relatar
- corrigir
- pedir/perguntar
- responder

1.2. exprimir e descobrir atitudes:

- factual (acordo/desacordo)
- conhecimento (conhecimento/ignorância, lembrança/esquecimento, probabilidade/certeza)
- modalidade (obrigação, necessidade, capacidade, permissão)
- volição (vontades, desejos, intenções, preferências)
- emoções (agrado/desagrado, gostos/antipatias, satisfação, interesse, surpresa, esperança, decepção, medo, preocupação, gratidão)
- moral (desculpas, aprovação, lamento, compaixão)

1.3. persuadir:

- sugestões, pedidos, avisos, conselhos, encorajamento, pedidos de ajuda, convites, ofertas

1.4. estabelecer relações sociais:

- chamar a atenção, dirigir-se às pessoas, saudar, apresentar, brindar

1.5. estruturar o discurso:

- (28 microfunções, abertura, tomada de palavra, conclusão, etc.)

1.6. remediar a comunicação:

- (16 microfunções)

2. As *macrofunções* são categorias para o uso funcional do discurso falado ou do texto escrito que consistem numa sequência (por vezes longa) de frases, p. ex.:

- descrição
- narração
- comentário
- exposição
- exegese

- explicação
- demonstração
- instrução
- argumentação
- persuasão
- etc.

3. *Esquemas interaccionais*

A competência funcional inclui também o conhecimento e a capacidade para usar esquemas (padrões de acção social) que subjazem à comunicação, tais como os padrões de trocas verbais. As actividades comunicativas interactivas apresentadas em 4.4.3. implicam sequências estruturadas de acções efectuadas à vez pelas partes envolvidas. Na sua forma mais simples, formam pares como:

pergunta:	resposta
afirmação:	acordo/desacordo
pedido/oferta/desculpa:	aceitação/recusa
saudação/brinde:	reacção

As interacções triplas, nas quais o primeiro locutor reage ou responde à resposta do interlocutor, são bastante comuns. As interacções entre pares e as interacções triplas fazem normalmente parte de transacções e de interacções mais longas. Por exemplo, em transacções de cooperação mais complexas, orientadas para um fim, a língua é usada, segundo as necessidades, para:

- formar o grupo de trabalho e estabelecer relações entre participantes;
- estabelecer um conhecimento comum dos aspectos mais relevantes da situação presente e chegar a uma leitura comum;
- identificar o que poderá e deverá ser mudado;
- estabelecer um consenso acerca dos fins a atingir e das acções necessárias para os alcançar;
- chegar a um acordo para a distribuição de papéis;
- gerir os aspectos práticos das acções a realizar, p. ex.:
 - identificar e lidar com problemas que surgem;
 - coordenar e gerir as intervenções;
 - encorajar-se mutuamente;
 - reconhecer resultados atingidos em objectivos secundários;
- reconhecer os resultados finais da tarefa;
- avaliar a transacção;
- completar e terminar a transacção.

O processo completo pode ser representado de forma esquemática. O esquema geral apresentado para uma compra de bens ou serviços no *Threshold Level 1990*, capítulo 8, é um exemplo possível:

Esquema Geral para a compra de bens e de serviços.

1. Dirigir-se para o local da transacção.
 - 1.1. Achar o caminho para a loja, o centro comercial, o supermercado, o restaurante, a estação, o hotel, etc.
 - 1.2. Achar o balcão, a secção, o gabinete, o guiché, a recepção, etc.
2. Estabelecer contacto.
 - 2.1. Trocar saudações com o comerciante/empregado/recepcionista, etc.
 - 2.1.1. o empregado saúda
 - 2.1.2. o cliente saúda
3. Escolher bens/serviços.
 - 3.1. Identificar a categoria de bens/serviços desejados
 - 3.1.1. procurar informação
 - 3.1.2. dar informação
 - 3.2. Identificar opções
 - 3.3. Discutir prós e contras das opções (p. ex.: qualidade, preço, cor, tamanho dos bens)
 - 3.3.1. procurar informação
 - 3.3.2. dar informação
 - 3.3.3. procurar conselho
 - 3.3.4. dar conselho
 - 3.3.5. pedir preferências
 - 3.3.6. exprimir preferências, etc.
 - 3.4. Identificar os bens pretendidos
 - 3.5. Examinar os bens
 - 3.6. Dar o seu acordo sobre a compra
4. Trocar os bens pelo pagamento.
 - 4.1. Acordar os preços dos artigos
 - 4.2. Acordar o total da conta
 - 4.3. Receber/entregar o pagamento
 - 4.4. Receber/entregar os bens (e o recibo)
 - 4.5. Trocar agradecimentos
 - 4.5.1. o empregado agradece
 - 4.5.2. o cliente agradece

5. Despedir-se.

5.1. Expressir satisfação (mútua)

5.1.1. o empregado exprime satisfação

5.1.2. o cliente exprime satisfação

5.2. Trocar comentários pessoais (p. ex.: sobre o tempo, os mexericos locais)

5.3. Fazer as despedidas finais

5.3.1. o empregado despede-se

5.3.2. o cliente despede-se.

NB. Deve ser levado em linha de conta que, embora estejam disponíveis para os eventuais participantes nestas situações, nada obriga a que esquemas deste tipo sejam sempre utilizados.

Nas condições actuais, especialmente, verifica-se que apenas se utiliza a língua ou para lidar com problemas que surgem nas transacções, que normalmente são despersonalizadas e semi-automáticas, ou para as humanizar. (ver secção 4.1.1.).

Não é possível propor escalas de exemplos para todas as áreas de competência implicadas na competência funcional. Algumas actividades microfuncionais estão, de facto, exemplificadas nas escalas apresentadas para as actividades comunicativas interactivas e produtivas.

Os dois factores qualitativos que determinam o êxito funcional do aprendente/utilizador são:

- a) **fluência** – a capacidade para formular, prosseguir e sair de um impasse;
- b) **precisão proposicional** – a capacidade para exprimir os pensamentos e proposições com o fim de os tornar claros.

Fornecemos, pois, escalas de exemplos para estes dois aspectos qualitativos.

	FLUÊNCIA NA ORALIDADE
C2	É capaz de se exprimir longamente num discurso natural, sem esforço e sem hesitações. Faz pausas apenas para reflectir nas palavras exactas de que necessita para exprimir os seus pensamentos ou para encontrar um exemplo apropriado ou uma explicação.
C1	É capaz de se exprimir com fluência e espontaneidade, quase sem esforço. Só um assunto conceptualmente difícil pode impedir um fluxo natural e corrente do discurso.
B2	É capaz de comunicar espontaneamente, revelando frequentemente uma fluência e uma facilidade de expressão notáveis em largas e complexas extensões discursivas.
	É capaz de produzir discursos longos em velocidade regular; embora possa hesitar quando procura expressões e formas, faz poucas pausas longas evidentes. É capaz de interagir com um grau de fluência e de espontaneidade que torna relativamente fácil a interacção regular com falantes nativos sem que ninguém se sinta constrangido.
B1	É capaz de se exprimir com relativo à-vontade. Apesar de alguns problemas de formulação que resultam em pausas e impasses, é capaz de prosseguir com eficácia e sem ajuda.
	É capaz de prosseguir o seu discurso, embora faça pausas evidentes para o planeamento gramatical e lexical, e para remediações, especialmente em longas intervenções de produção livre.
A2	É capaz de se fazer entender em intervenções breves, embora sejam evidentes as pausas, as reformulações e as falsas partidas.
	É capaz de construir expressões sobre tópicos que lhe são familiares, com à-vontade suficiente para efectuar trocas verbais curtas, apesar das hesitações e das falsas partidas serem muito evidentes.
A1	É capaz de produzir enunciados muito curtos, isolados e geralmente estereotipados, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras que lhe são menos familiares e para remediar problemas de comunicação.

	PRECISÃO PROPOSICIONAL
C2	É capaz de transmitir subtilezas de significado com precisão através do uso, com uma correcção razoável, de um vasto leque de mecanismos de qualificação (p. ex.: advérbios que exprimam graus de intensidade, frases ou sintagmas que exprimam restrições). É capaz de destacar ideias, de estabelecer diferenças e de eliminar ambiguidades.
C1	É capaz de qualificar opiniões e afirmações de forma precisa no que diz respeito a, por exemplo, certeza/incerteza, crença/dúvida, probabilidade, etc.
B2	É capaz de transmitir informações pormenorizadas com confiança.
B1	É capaz de explicar, com uma precisão razoável, os aspectos principais de uma ideia ou de um problema.
	É capaz de transmitir informação simples e directa de pertinência imediata, destacando a questão que lhe parece mais importante. É capaz de exprimir o essencial do que deseja tornar compreensível.
A2	É capaz de comunicar o que quer dizer numa conversa simples e directa de informação limitada acerca de assuntos rotineiros e que lhe são familiares, mas noutras situações tem normalmente que fazer concessões ao sentido da mensagem.
A1	Não há descritor disponível.

Os utilizadores do QECR poderão querer considerar e, sempre que apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- as características discursivas que deverá estar preparado para dominar/que características discursivas lhe será exigido que domine;*
- que macrofunções deverá estar preparado para produzir/lhe será exigido que produza;*
- que microfunções deverá estar preparado para produzir/lhe será exigido que produza;*
- de que esquemas interaccionais necessitará/que esquemas interaccionais lhe serão exigidos;*
- quais deles se considera que domina e em quais deverá ser ensinado;*
- de acordo com que princípios são seleccionadas e ordenadas as macro e as microfunções;*
- de que modo o progresso qualitativo na componente pragmática pode ser caracterizado.*