



# Competência comunicativa e ensino de português como segunda língua: análise de subcompetências no discurso de um anglófono de nível avançado

## Communicative competence and teaching Portuguese as a second language: an analysis of the subcompetences used by an advanced student

*Eugênia Fernandes \**

*Sara Araujo\*\**

---

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo principal identificar os componentes da Competência Comunicativa (CC) utilizados por um falante no nível avançado de língua portuguesa como segunda língua. O aluno foi exposto a uma situação real de uso da língua-alvo, por meio de entrevista semiestruturada, com o objetivo de tornar a interação o mais natural possível. Utilizamos o modelo de composição da CC sugerido por Almeida Filho em 2009 e explicitamos, em fragmentos, cada um dos subcomponentes utilizados pelo falante durante toda a entrevista. O objetivo deste trabalho é, também, trazer para o plano concreto os conceitos relativos à CC e demonstrar o caminho cognitivo percorrido pelo aprendiz para a aquisição de uma língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de português como segunda língua. Competência comunicativa. Entonação. Celpe-Bras.

---

**ABSTRACT:** The objective of this article is to identify components of the Communicative Competence (CC) used by an advanced Portuguese as a Second Language speaker. The student was exposed to a real-life situation for language, conducted by a semi-structured interview, with the aim of creating a natural environment. By using the model proposed by Almeida Filho in 2009, we explain each one of the subcomponents of CC that are used by the speaker throughout the interview. The aim of this paper is to materialize the concepts related to CC, showing the learner's cognitive process to acquire a new language.

**KEYWORDS:** Teaching Portuguese as a Second Language. Communicative competence. Intonation. Celpe-Bras Examination.

---

---

\* Doutora, leitora de língua portuguesa na Universidade da Califórnia, Davis.

\*\* Mestra, pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

## 1. Introdução

O conceito de competência comunicativa (CC) vem sido discutido por diferentes teóricos, desde que surgiu, há mais de 40 anos, em uma palestra proferida pelo antropólogo Dell Hymes (1971). A fala de Hymes deu origem ao texto *On Communicative Competence*, trazendo ideias que discordavam da dicotomia competência/desempenho proposta por Chomsky nos anos 60. Chomsky acreditava que os estudos sobre língua, bem como os conceitos de competência e desempenho a ela relacionados, não consideravam um falante envolvido em contextos reais de uso, mas um falante ideal, não influenciado por fatores socioculturais. Ao criticar tais posicionamentos, Hymes criou um conceito complexo e abarcador, o de CC, termo que descreve a competência como algo que abrange muito mais que o mero conhecimento de regras gramaticais e sua aplicação de maneira descontextualizada. Hymes considera o contexto social e a interação entre os comunicantes como fato essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante, definindo-a como “o aspecto de nossa competência de uso de uma língua que nos possibilita transmitir e interpretar mensagens e de negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos” (ALMEIDA FILHO; FRANCO, 2009, p. 6).

Embora a palestra de Hymes em 1966, em Nova Iorque, fosse direcionada a pessoas interessadas na linguagem de crianças com necessidades especiais, as ideias apresentadas naquele dia inspiraram professores e linguistas aplicados da época, que tinham o objetivo de desenvolver uma abordagem comunicativa de ensino. Além disso, seu texto em 1971 foi o pontapé inicial para as inúmeras discussões e teorias sobre ensino comunicativo de línguas, repercutido até os dias de hoje. A CC é a base para a aquisição de uma língua estrangeira (LE). É por meio dela que o aprendiz adquire a língua e desenvolve a capacidade de interagir em situações reais de uso, em diferentes contextos socioculturais. Com este artigo, buscamos traçar brevemente o

caminho teórico percorrido pela competência comunicativa, desde o conceito primário de Dell Hymes até os desdobramentos propostos por diversos autores, com modelos cada vez mais evoluídos sobre o tema.

Apesar de ser um assunto amplamente discutido por vários anos, o conceito de CC ainda instiga pesquisadores e professores da área de aprendizagem e ensino de línguas (AELin). Com o tempo, a CC deixou de ser um conceito superficial para tornar-se um modelo detalhado e subdividido, um mosaico de subcompetências responsáveis pela aquisição da língua-alvo e interação entre os comunicantes. Indispensável para os principais atores – professores e alunos –, a CC configura-se como um ponto chave na discussão do processo de ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, procuramos centralizar nossa pesquisa em apenas um lado desse processo, com foco no aprendiz, fazendo uma análise do que seria a sua CC adquirida.

Por meio de uma entrevista feita com um colaborador anglófono em um nível avançado de português como segunda língua, constituímos o corpus de análise deste trabalho. Intitulá-lo-emos como produções de segunda língua e não de língua estrangeira, uma vez que o processo de aquisição e aprendizagem do português brasileiro se deu em contexto de imersão. De acordo com Fernandes (2015), a terminologia segunda língua é adequada para o contexto de imersão diante dos contatos formal e informal com a língua em situações comunicativas autênticas. Identificamos e explicitamos, em alguns fragmentos da conversa, cada uma das subcompetências utilizadas por ele durante a interação com o entrevistador. O objetivo desse tipo de análise exemplificativa é trazer o conceito de CC para o plano concreto. Por meio de amostras de uma interação entre entrevistador e colaborador, inseridos em um contexto real de uso da língua, pautamos reflexões sobre a abordagem do aprendiz, ou seja, porque ele aprende como aprende, e levantamos discussões sobre seu processo cognitivo de aquisição da língua-alvo.

Um aluno que desenvolve uma competência comunicativa forte mostra que aprendeu a língua e não somente sobre a língua, isto é, adquiriu apenas uma competência linguística, sendo capaz de compreender regras e até mesmo nomeá-las, mas não de estabelecer uma competência de uso quando interage com outros falantes da língua-alvo. Para Almeida Filho (1993), por meio de uma CC, o aluno desenvolve automaticamente uma competência linguística, sem que o contrário seja verdadeiro. O modelo do construto de CC escolhido como a base para a análise do falante foi o proposto por Almeida Filho e seus colaboradores no projeto “PróFormação (Análise e Formação de Professores e Alunos de Língua (s) via Abordagem e Competências)”, que será detalhado ao longo do texto.

## **2. Um recorte do percurso histórico da Competência Comunicativa**

O conceito difundido por Dell Hymes foi, como mencionado anteriormente, o pontapé inicial para as discussões sobre Competência Comunicativa ao longo dos anos. Logo após, Canale e Swain (1980) desenvolveriam um arcabouço teórico do que seria a CC voltada para a abordagem comunicativa de ensino de línguas. Os autores apresentaram uma ideia de comunicação baseada em interações socioculturais, “adquirida e usada na interação social” (CANALE; SWAIN, p. 19, 1980).

Esse arcabouço de Canale e Swain também foi criado objetivando ser usado para o ensino de línguas e para a avaliação de rendimento e proficiência nesse idioma. Para eles, a estrutura teórica de CC teria implicações para as principais áreas do ensino de línguas: programas de curso, métodos de ensino, treinamento (formação) de professores e desenvolvimento de materiais de ensino (ALMEIDA FILHO; FRANCO, p. 6, 2009).

Canale e Swain criaram um modelo base para as outras teorias sobre o conceito de CC, dividindo-a em três componentes principais de competência de línguas. Abaixo, um quadro com os três componentes, seus respectivos conceitos e exemplificações:

Quadro 1 – Componentes principais de competência de línguas.

Componentes	Conceito	Exemplos
Competência gramatical	Funciona como pano de fundo da competência comunicativa. Ela está relacionada ao domínio do código verbal, abarcando as regras e características da língua.	Vocabulário, morfologia, fonética, fonologia e sintaxe.
Competência sociolinguística	As sentenças que são produzidas para serem entendidas apropriadamente em diferentes contextos sociais.	Regras socioculturais de uso e regras de discurso.
Competência estratégica	Envolve as estratégias de comunicação utilizadas para compensar as falhas (inabilidade momentânea de se lembrar de uma ideia ou forma gramatical) produzidas por uma “competência comunicativa insuficiente” (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009).	Estratégias lexicais, gramaticais, fonológicas, pausas, repetições e autocorreções (BERGSLEITHNER; FERREIRA, 2017).

Fonte: Autoras.

A ideia inicial de Hymes surgiu com o objetivo de questionar a noção chomskyana da dicotomia *competência vs, desempenho*, principalmente no que diz respeito à abstração do fator sociocultural nos estudos sobre língua. As subcompetências propostas por Canele e Swain (1980) vieram para complementar as teorias de Hymes. No entanto, Canale (1983) proporia mais tarde um complemento para essas subcompetências idealizadas por ele mesmo e Swain, adicionando às três outras a *Competência Discursiva*, que trata da combinação de formas gramaticais para a criação de um texto unificado, coerente e coeso.

As ideias propostas pelos autores tornaram-se os pilares para outras teorias relacionadas ao conceito de CC que surgiram nos próximos anos, como as criadas por Bachman (1990) e Celce-Murcia (2008), por exemplo. Traçando brevemente um percurso das teorias mais importantes na construção do conceito de CC, podemos iniciar a linha do tempo citando Bachman (1990), que tem por objeto de estudo a avaliação. O teórico procurou desenvolver o conceito de CC de modo que ele fosse utilizado para aprimorar os instrumentos de avaliação em língua estrangeira. Para o autor, a CC faz parte da língua em movimento, com conhecimentos que vão muito além das regras gramaticais. Bachman adiciona às ideias de subcompetências, já

traçadas por Canale e Swain (1980), a chamada competência ilocucionária, que consiste no uso da língua para expressar e entender suas várias funções de linguagem.

Após apresentar um modelo inicial nos anos 90, em parceria com Dörnyei e Thurrel, Celce-Murcia cria, em 2008, um modelo atualizado de CC. Almeida Filho e Franco (2009) destacam que a autora procurava desenvolver um modelo que pudesse contribuir para o ensino comunicativo de línguas, com descrição detalhada do que seriam as subcompetências que compunham a CC. Mesmo considerando a competência sociocultural como integrante do modelo, a autora defende a competência discursiva como parte principal no construto da CC e acredita que ela se refere à “seleção, sequenciamento e organização de palavras para se chegar a um enunciado completo” (CELCE-MURCIA, 2008).

Em 2009, Almeida Filho e colaboradores, a fim de aperfeiçoarem e completarem alguns conceitos dos modelos anteriores, criaram um arcabouço que reúne a definição dos conceitos já explorados. Trata-se do modelo utilizado neste artigo para analisar a CC do falante de português como segundo língua. Em 2015, esses subcomponentes da CC foram representados em um desenho desenvolvido pelo grupo de alunos do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) na Universidade de Brasília (UnB), durante o curso de Competência Comunicativa, também ministrado por Almeida Filho (Figura 1).

Figura 1 – Representação da Competência Comunicativa.



Fonte: Produção dos alunos da Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília durante as aulas da disciplina Competência Comunicativa, ministrada por José Carlos Paes de Almeida Filho no primeiro semestre de 2015.

A seguir, uma análise da figura acima com o objetivo de facilitar o entendimento do papel de cada uma dessas subcompetências na composição do conceito de CC: No triângulo, de forma interligada, encontram-se as três subcompetências bases do modelo: subcompetências *linguística*, *interacional* e *estratégica*. A primeira diz respeito ao conhecimento das regras gramaticais, enquanto a segunda relaciona-se à capacidade de interagir e colocar-se em comunicação com outro, de forma escrita ou oral. Já a subcompetência estratégica representa as estratégias de comunicação, verbais e não verbais, utilizadas para compensar possíveis dificuldades na comunicação.

Há ainda subcompetências relacionadas a cada uma dessas três principais. Trata-se das subcompetências *metalinguística*, *discursiva-textual* e *lúdico-estética*. A metalinguística trata da capacidade de explicitar regras gramaticais com taxonomia própria e a discursiva-textual diz respeito à capacidade de coordenar essas formas gramaticais e significados para construir um texto unificado, promovendo um efeito final de comunicação. A subcompetência lúdico-estética se refere à capacidade de usar combinações linguísticas para a produção de um discurso sedutor e atraente, responsável por manter o fluxo comunicativo ao mesmo tempo em que “o compensa quando faltam recursos linguísticos”. (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009). As ideias de *metacomunicativa formulaica* e *metacomunicativa lúdico-estética* foram criadas com o intuito de demonstrar que também há explicitação de conhecimento em cada uma das subcompetências comunicativas as quais elas estão relacionadas. O *contexto sociocultural* é indispensável para o sucesso na aquisição de uma língua, por isso, a base sociocultural perpassa todo o processo representado no modelo e inclui fatores inerentes à adequação do uso da língua ao contexto social em que a comunicação acontece.

A representação do conceito de CC por meio de modelos é uma forma de mostrar o movimento e a dinamicidade que envolvem o processo de aquisição de línguas, bem como de especificar os componentes que podem indicar o nível alcançado pelo falante na aquisição da língua-alvo. Além disso, os modelos nos proporcionam perceber, de forma explicitada, o lugar de cada uma das subcompetências no todo da CC.

### 3. Metodologia e procedimentos de coleta e análise de dados

Com o objetivo de identificar as competências usadas por um colaborador anglófono e aprendiz do português brasileiro, fizemos gravações de textos orais, elaborados em concomitância à sua transmissão. Priorizou-se a análise de texto oral em detrimento ao texto escrito e, até mesmo, à opção multimodal, oral e escrita, devido à espontaneidade do gênero entrevista e às intenções deste estudo no enfoque entonacional de alguns excertos.

Após a coleta, os dados usados neste trabalho foram segmentados pelo programa PRAAT (BOERSMA; WEENINK, 2003) para a análise das competências. Justifica-se o uso da fonética acústica para a análise de dados deste trabalho pela qualidade científica e realista que essa área traz aos estudos linguísticos. Os programas apresentam a possibilidade de visualizar a frequência fundamental, a duração e a intensidade dos sons, facilitando aos professores o entendimento das análises de padrões de entonação, por exemplo, o que foi útil para a análise dos dados deste trabalho.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e lida com a organização de uma sequência que abrange etapas conceituais, metodológicas e empíricas. O objetivo é obter dados representativos e decompor relações complexas de variáveis distintas para a identificação de competências no discurso. Flick (1995) aponta como modelo linear do processo de pesquisa qualitativa a teoria, as hipóteses, a operacionalização, a amostragem, a coleta, a interpretação e a validação. Dessa forma, a pesquisa qualitativa está relacionada a um modelo circular de pesquisa, em que as suposições preliminares estão em ciclo constante com a coleta, a interpretação e os casos.

Para o momento da coleta, que foi realizada por meio de uma interação semiestruturada baseada no gênero entrevista, o colaborador, em contexto de imersão no Brasil desde 2009, foi convidado à conversação, ciente de sua contribuição. A interação foi guiada por uma professora de português como segunda língua, também colaboradora deste trabalho. A gravação aconteceu no



Instituto Cultural de Ensino de Português para Estrangeiros (Icepe), em Brasília, em outubro de 2015. Ainda que soubesse que a conversação seria usada para meios acadêmicos, preferimos que a professora guiasse a conversa com o colaborador para que ele se sentisse o mais confortável possível, o que proporcionou que atingíssemos o objetivo de alcançarmos uma conversação semiespontânea. Os temas de conversação foram sobre a experiência linguístico-cultural do aprendiz e se estenderam desde a sua chegada a Brasília até suas impressões sobre o processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Flick (1995) observa que narrações produzidas pelos colaboradores de pesquisa podem ser usadas como entrevistas semiestruturadas. Intitulada de entrevista focalizada, a gravação desta pesquisa ocorre da seguinte maneira: após a apresentação de um estímulo uniforme, uma pergunta, observa-se o impacto desse insumo sobre o colaborador.

A coleta de dados orais é uma das principais características de pesquisas qualitativas, que usam estratégias diversas para atingir seus objetivos. A narração de fatos e experiências proporciona ao sujeito uma concessão para apresentação de experiências.

É importante observar que o uso de equipamentos para gravação torna a documentação de dados independente das perspectivas, do pesquisador e dos colaboradores em estudo. Flick (1995, p. 266) observa que “após informar aos participantes sobre a finalidade da gravação, a expectativa do pesquisador é de que eles simplesmente esqueçam a presença do gravador e que a conversa corra naturalmente”.

Flick (1995) aponta ainda que o uso de equipamentos mais discretos pode facilitar uma gravação mais naturalista e que o pesquisador deve se limitar a gravar apenas o que for necessário para a pesquisa, como realizamos para a obtenção dos dados. As gravações foram realizadas por meio do gravador digital *Zoom Hand*

*Recorder H4*, que possui a capacidade de gravação contínua em taxas de até 24-bit/96kHz. O gravador possui dois microfones (X/Y) *onboard*, o que possibilita a captação de sons nítidos e naturais sem mudanças de fase. Os microfones podem girar entre 90° e 120°, o que gera excelente versatilidade e podem fazer gravações em formato WAV e MP3.

É importante ressaltar que a documentação dos dados é mais que uma técnica de pesquisa, pois age diretamente na qualidade dos dados que serão analisados.

#### **4. Resultados**

Com dados oriundos de uma interação de 17 minutos e 28 segundos de interação, analisamos os enunciados produzidos pelo colaborador para identificar a ocorrência de subcompetências no momento da enunciação. Encontramos ocorrências e recorrências de praticamente todas as subcompetências comunicativas, sob a visão de Almeida Filho (2009). Aquelas que não pudemos encontrar são ambas metacomunicativas: a lúdico-estética e a formulaica. Ainda que o colaborador tivesse feito uso dessas subcompetências, não se notou uma consciência na comunicação de que as estruturas estivessem sendo usadas para fins cômicos ou adaptativos ao fluxo interacional.

Guiaremos a análise pelas três grandes subcompetências, respectivamente, linguística, interacional e estratégica e, em seguida, explicitaremos suas subcompetências e ocorrências no texto oral.

A competência linguística, indicadora do domínio do código linguístico do português brasileiro se fez presente em toda a conversação enquanto o colaborador tornava a comunicação efetiva pelo uso adequado das regras gramaticais. Nos excertos em que o colaborador se autocorrigia, encontramos dados significativos, como nos fragmentos abaixo:

- A. Colaborador: “[...] a família da minha esposa **cantou, eles cantaram** parabéns muito alto...” (0’25”)
- B. Colaborador: “Eu morava na praia, então, não **tinha** praia, não **teve** praia, então...” (2’30”)
- C. Colaborador: “[...] porque eu só falo inglês, então, foi uma língua bem diferente pra mim, **as coisas masculinos, femininos, foi difícil, foram difícil**. No começo eu estava traduzindo todos os palavras, estou ficando frustrados... Mas acho qualquer língua você tem isso.” (4’10”)

No fragmento A, temos um exemplo de conjugação adequada, do mesmo verbo com sujeitos distintos em um curto intervalo discursivo. No fragmento B, encontramos um caso de hipercorreção quanto ao aspecto do verbo “ter”, que havia sido enunciado adequadamente no imperfeito do indicativo, por se tratar de uma descrição no passado, mas, logo em seguida, foi trocado pelo aspecto perfeito. Já no fragmento C, encontramos tanto a ocorrência da competência linguística, quanto da subcompetência metalinguística, quando o colaborador autocorrige o número na conjugação do verbo “ser” e, bem anteriormente, menciona a terminologia gramatical de gênero se referindo ao vocábulo “coisas”.

Durante toda a interação, identificamos que o colaborador faz uso da competência interacional. Isso se torna notável pela sua capacidade de manter a comunicação efetiva e em fluxo, dando *feedbacks* e estímulos ao interlocutor, como vemos no fragmento D:

- D. Entrevistadora: “E qual foi sua impressão, assim, da cidade, da paisagem...?”  
Colaborador: “Em Brasília?”  
Entrevistadora: “Aham!”  
Colaborador: “**Ah... É...Foi diferente, claro, eu morava na praia, então, não tinha praia, não teve praia, mas... é...**” (3’34”)

Ao utilizar padrões de expressão linguística para manter o fluxo comunicacional, o colaborador apresentou ocorrências significativas da subcompetência formulaica, como vemos nos fragmentos E e F:

E. Colaborador: “Foi diferente, é... **claro, claro**. Eu morava na praia, então, não tinha praia, não teve praia, então... mas, foi, **claro**, você dirigir do outro lado da rua, qualquer lugar, todo está mais animado...” (2’26”)

F. Entrevistadora: “Muito bem, ok, ah...você já viveu uma situação engraçada linguisticamente, como foi? Alguma coisa que você falou, a pessoa entendeu de outra forma.”

Colaborador: “**Na verdade**, todos os dias.”

Entrevistadora: Todos os dias?” (9’57”)

Nos fragmentos acima, observamos a utilização de estruturas recorrentes no discurso de falantes nativos. O colaborador se apropria desses enunciados curtos e prontos para se adequar socioculturalmente à situação comunicativa, como esperado pela descrição de Almeida Filho (2009) de subcompetência formulaica.

Ainda como subcompetência da estratégica, encontramos dados significativos de ocorrência da lúdico-estética, incluindo aspectos prosódicos adquiridos pelo colaborador, que serão analisados pelo software PRAAT. Por meio dessa competência, o aprendiz usa combinações linguísticas para expressar comicidade e ludicidade, por exemplo, como vemos nos excertos abaixo:

G. Entrevistadora: “Tá, agora, pra onde você já viajou e de que lugares você mais gostou?”

Colaborador: No mundo? **Ixi!**

Entrevistadora: No Brasil! (7’00”)

H. Colaborador: “Então, esse foi, é, engraçado para falar, mas, é, queria falar amigo talvez, mas como **saiu**, é...” (11’43”)

I. Colaborador: “Mas eu lembro, é... eu lembro uma coisa! É..., primeira coisa foi tão engraçado, mas depois, né? Mas naquele momento, não. Porque eu estava em outro, num café, ah... eu, eu queria falar com a garçom, o garçom lá, mas eu não sei como, porque pra mim, moço,

moça, pra mim foi difícil falar essa coisa, então, é..., eu queria falar 'amigo', é? Mas eu falei 'amor'."

Entrevistadora: "Sério?"

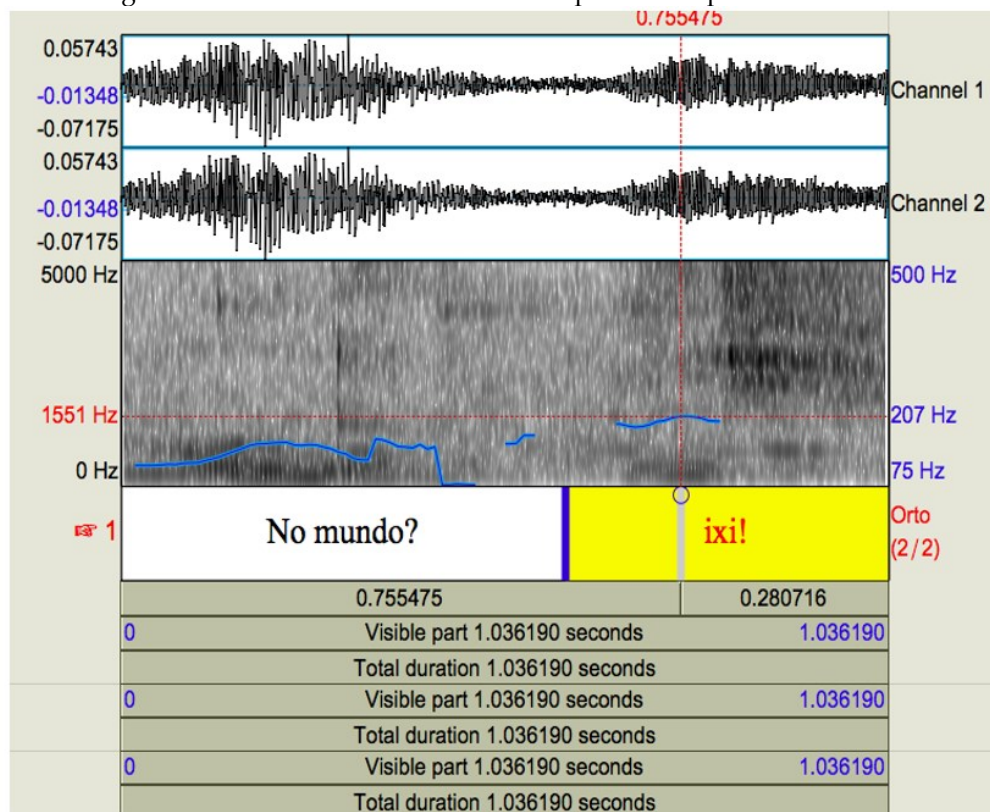
Colaborador: "Eu chamei ele 'amor', **nossa**, então foi, eu acho eu fiquei bem vermelho!"

Entrevistadora: "E ele falou o quê? C: ele veio, mas ele, haha, ele veio, tinha música vivo, eu não sei. E: Ele ouviu? Você acha que ele ouviu?"

Colaborador: "Ele ouviu, com certeza, eu estava com um amigo, ele falou 'nossa, você não falou isso?' **Talvez tem muitas pessoas que gostam! Nossa...**" (10'31")

Chamamos a atenção para o uso das interjeições "ixi" e "nossa", muito recorrentes no discurso de falantes nativos e contextualizadas adequadamente pelo colaborador. Além disso, o uso do verbo "sair" com carga semântica de "dizer" também indica o uso de ludicidade na enunciação. Para visualizar a curva melódica nas interjeições, abaixo, indicamos uma ilustração de fragmento, proveniente de análise no programa PRAAT.

Figura 2 – Enunciado "No mundo? ixi!" produzido pelo colaborador.



Fonte: Praat, imagem de tela.

Na Figura 2, é possível notar a curva de  $f_0$  (frequência fundamental), marcada em azul, com sua maior proeminência na interjeição “ixi”. Nesse momento da conversação, o colaborador produziu um som de alcance de 207 Hertz (Hz), medida de frequência utilizada na acústica. Indicamos, dessa forma, uma ocorrência da competência lúdico-estética por meio da entonação adquirida pelo colaborador no português brasileiro. Ocorrências semelhantes foram encontradas com a interjeição ‘nossa’, em suas duas ocorrências na conversação.

Como o colaborador apresentou muita desenvoltura, domínio de estruturas e compreensão oral significativa, notamos uma rara necessidade de compensação de insuficiências linguísticas. Durante a conversação, notamos apenas uma breve estratégia de compensação para uma lacuna léxica e gramatical, na conjugação do verbo “vir” no futuro do pretérito do indicativo, como observamos no fragmento J:

J. Colaborador:

“Quando eu, eu, eu sabia que eu iria, viiii....”

Entrevistadora: “Viria?”

Colaborador: “Vi, veria aqui.” (6’28”)

Para suprir a ausência de estruturas gramaticais e léxicas para este verbo e sua conjugação, o colaborador inicia a produção do vocábulo mas espera que a interlocutora o complete. Assim acontece e, então, notamos uma confusão entre os verbos “ver” e “vir”, embora o colaborador tenha obtido sucesso na transmissão da ideia.

Para o encerramento desta análise, como mencionado na metodologia deste artigo, utilizamos uma entrevista guiada. Ao final da conversação, a entrevistadora pediu ao colaborador que lesse uma coluna jornalística da autoria de Zeca Baleiro, cantor e compositor brasileiro. O texto, intitulado “Gentileza e Simplicidade” foi publicado pela Revista ISTOÉ Independente no ano de 2008. Ao ser solicitado para a leitura, o colaborador produziu o enunciado abaixo:

K. Entrevistadora: “Então, agora, vou pedir para você ler o texto, você tem aí?”

Colaborador: “O teste? Ixi!”

Entrevistadora: “O texto!”

Colaborador: “Ixi!”

Entrevistadora: “Calma, não é um teste!”

Colaborador: “Ok. Gentileza e simplicidade. Há alguns meses [...]” (12’26”)

No fragmento K, observamos que o colaborador apresenta versatilidade discursiva, abrangendo mudança de entonação para iniciar a leitura da coluna jornalística, gênero textual mais complexo e distinto do diálogo iniciado previamente pela entrevistadora. Ainda que tratemos da leitura de um texto escrito, gerando um texto oral, é possível encontrar a ocorrência da subcompetência discursivo-textual.

## 5. Considerações finais

Com base na discussão teórica e na análise dos dados, buscamos fazer um paralelo entre a competência comunicativa, suas subcompetências, e consequentes recorrências na situação comunicativa entre a entrevistadora e o colaborador.

Utilizando a abordagem do Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) para avaliar a proficiência do colaborador e melhor compreender o uso das subcompetências comunicativas, sabemos que a interação face a face do exame, que dura aproximadamente vinte minutos, avalia o examinando com notas que vão de zero a cinco. São observadas a compreensão, a competência interacional, a fluência, a adequação gramatical, a adequação lexical e a pronúncia. Ressaltamos que não se espera que o examinando apresente uma fala sem sotaques, ainda que possua um nível avançado de língua. Baseada em um *continuum*, a nota do examinando é concedida pela frequência de inadequações em cada um dos critérios. Dessa maneira, exploramos o campo competência interacional para buscarmos uma classificação para o colaborador que seja baseada na análise de competência comunicativa gerada neste artigo:

Figura 3 – Recorte da ficha de interação face a face do Exame Celpe-Bras.

<b>COMPETÊNCIA INTERACIONAL</b>	<p>Apresenta <b>muita desenvoltura e autonomia</b>, contribuindo <b>muito</b> para o desenvolvimento da conversa.</p> <p><b>Quando necessário, faz uso</b> de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.</p>	<p>Apresenta <b>desenvoltura e autonomia</b>. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa.</p> <p><b>Quando necessário, faz uso</b> de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.</p>	<p><b>Não se limita a respostas breves</b>, contribuindo para o desenvolvimento da conversa.</p> <p><b>Quando necessário, faz uso</b> de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.</p>	<p><b>Pode se limitar a respostas breves</b>, mas contribui para o desenvolvimento da conversa.</p> <p><b>Mesmo quando necessário, faz pouco uso</b> de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos</p>	<p><b>Limita-se a respostas breves</b>, contribuindo <b>pouco</b> para o desenvolvimento da conversa.</p> <p><b>Mesmo quando necessário, faz pouco uso</b> de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.</p>	<p><b>Limita-se a respostas breves, raramente</b> contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador.</p> <p><b>Mesmo quando necessário, não faz uso</b> de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.</p>
---------------------------------	--	---	---	---	--	--

Fonte: Ficha do avaliador-observador da Interação Face a Face da parte oral do exame Celpe-Bras, segunda edição de 2014.

Observamos que a última coluna, à direita, representa nota zero e a primeira, à esquerda, nota cinco. Por meio da análise da CC e suas subcompetências nos dados do colaborador deste trabalho, indicamos um desempenho com autonomia e desenvoltura sem limitação de respostas breves. Observando ainda os outros critérios avaliativos, afirmamos que o colaborador está em um nível avançado em português brasileiro.

Constatamos ainda que o fato de termos dados provenientes de um falante de nível avançado contribuiu para a aparição mais frequente de subcompetências como a lúdico-discursiva, a metalinguística e a discursivo-textual e a rara recorrência de subcompetências como a estratégica, no que tange à necessidade de paráfrases ou reconstruções linguísticas para a compensação de lacunas léxicas, gramaticais ou semânticas. Entendemos, portanto, uma limitação no que diz respeito ao uso das subcompetências para a análise oral de falantes não-nativos de nível básico, já que estes ainda não possuem conhecimentos para alcançar subcompetências que exigem processos cognitivos ainda complexos para alguém que está na fase inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira.

O caminho percorrido pela Competência Comunicativa foi longo, mas ainda está longe de terminar. Embora o conceito venha sendo amplamente discutido por décadas e esteja bastante desenvolvido com relação à primeira ideia disseminada por



Hymes, é preciso que o inegável papel da CC seja considerado indispensável para o sucesso do ensino comunicativo. Discussões sobre sua efetiva contribuição para a aquisição de uma língua-alvo devem ser sempre permeadas pelos conceitos de CC e seus componentes, pois é só por meio do desenvolvimento da CC que o aluno pode ser considerado como um falante que realmente adquiriu a língua. A Competência Linguística, ou conhecimento de regras gramaticais, que sempre teve lugar privilegiado na história da AELin, passa agora a se submeter a um conceito muito mais abarcador, o de CC, responsável pelo sucesso do processo comunicativo e cerne do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

### Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

\_\_\_\_\_. **Quatro estações do ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

\_\_\_\_\_; FRANCO, M. M. S. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n. 1, jun. 2009.

BACHMAN, L. Communicative language ability. In: **Fundamental Considerations in Language Testing**. New York: Oxford Press, 1990. pp. 80-110.

BERGSLEITHNER J. M. ; FERREIRA. G. M. Estratégias de comunicação e tarefas orais no ensino e aprendizagem em LI. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 20, n. 1, p. 209-240, jan./jun. 2017.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **PRAAT**: doing phonetics by computer (versão 5.2.25) (programa de computador), acessado em 14 de junho de 2015 em <http://www.praat.org>.

BRASIL. **Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, Ministério da Educação (MEC), 2014.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richards J. C.; SCHMIDT, R. W. (Org.), **Language and communication**, 1983, pp. 2-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1980, 1, pp. 1-47.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: **Intercultural Language Use and Language Learning**, 2008.

CHOMSKY, N. **Readings for Applied Linguistics**. London: Oxford University Press, 1973.

FERNANDES, E. **Aspectos prosódicos na aquisição do português brasileiro for africanos francófonos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HYMES, D. **On communicative competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Extracts available in: DURANTI, Alessandro. (2001), *Linguistics anthropology: a reader*, pp. 53-73. New York: Wiley-Blackwell, 1971.

LADEFOGED, P. **Vowels and consonants: an introduction to the sounds of languages**. Massachusetts e Oxford: Blackwell, 2001.

Artigo recebido em: 22.09.2017

Artigo aprovado em: 26.02.2018