

2. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

“Language, both as a medium and subject of study, is more than a system of sounds, meaning units, and syntax, more than simply a tool for getting meaning across. More than anything else, language is social behavior...”
(WOLFSON, 1989, p. 1)

O conceito de competência comunicativa muito se alterou desde que o linguista americano Dell Hymes o introduziu em palestra na *Research Planning Conference on Language Development Among Disadvantaged Children*⁹⁸, em 1966. O texto, publicado anos mais tarde, sugere uma releitura dos conceitos de competência e desempenho propostos por Noam Chomsky no livro *Aspects of the Theory of Syntax*, publicado originalmente em 1965. Neste Capítulo, apresentamos diferentes concepções do termo ‘competência’ em diferentes áreas de conhecimento, e discutimos os diversos conceitos de ‘competência comunicativa’, a partir do proposto por Hymes, explorando os construtos colaterais que acabaram por se agregar às diversas definições de CC.

2.1. COMPETÊNCIA

A noção de competência não é exclusiva da área da linguística, embora as diferentes apropriações do termo por correntes linguísticas diversas tenham levado Morato (2008, p. 39) a afirmar que o termo constitui-se em uma ‘noção-fetichê’ para a área. Ao propor o que viria a se tornar a célebre taxonomia de objetivos educacionais, Bloom (A COMMITTEE OF COLLEGE AND UNIVERSITY EXAMINERS, 1956) apresenta categorias em cada um dos três domínios de seu arcabouço teórico – o cognitivo, o afetivo e o psicomotor – e afirma que o aprendiz deve mostrar *competência* em cada categoria antes de lidar com a seguinte, ainda que não haja uma explicitação acerca do sentido do termo.

⁹⁸ A ‘Conferência de Planejamento de Pesquisa em Desenvolvimento de Linguagem entre Crianças Deficientes’ foi organizada pelo Departamento de Psicologia e Orientação Educacional da Escola de Pós-Graduação Ferkauf da Universidade Yeshiva, em Nova Iorque.

Ainda na área da educação, já no final do século XX e início do século XXI o sociólogo suíço Philippe Perrenoud publica várias obras, com grande repercussão no Brasil, em que defende um ensino no qual o estudante desenvolva ‘competências’ para atuar efetiva e independentemente na sociedade moderna. Na visão do autor, entretanto, ‘competência’ refere-se ao uso orquestrado de conhecimentos diversos (ou esquemas) para atingir determinado objetivo prático; seria um ‘savoir-faire’ (PERRENOUD, 1999, p. 26-27) adquirido após acúmulo de conhecimentos e de experiência.

Sentido aproximado é adotado pelo pensador francês Edgar Morin, que define competência como “uma aptidão organizacional para condicionar ou determinar certa diversidade de ações/transformações/produções”⁹⁹ (MORIN, 2002, p. 185), em contraste com práxis, que é definida como um “conjunto de atividades que efetuam transformações, produções, realizações a partir de uma *competência*”⁹⁹ (MORIN, 2002, p. 186).

O termo ‘competência’ também possui acepções específicas em áreas como o direito jurídico (autoridade legal que um corpo jurídico possui sobre determinada matéria legal), a biologia (a habilidade de uma célula em se conectar a DNA) e a geologia (resistência de uma formação rochosa à erosão). Entretanto, é particularmente com a linguística que o termo possui uma ligação mais estreita desde a década de 1950. Contudo, Morato (2008) alerta que

ainda que os processos comunicacionais, pragmáticos, enunciativos ou textuais tenham sido definitivamente incorporados à análise do objeto da linguística a partir de meados do século XX – o que significa incorporar à discussão sobre competência as ações que os sujeitos conjuntamente fazem com e sobre a linguagem, ou incorporar a essa discussão a ação que ela, a linguagem, significa e constitui (e não apenas implica e determina) – *ainda estamos longe de prognosticar um acordo* entre os linguistas a respeito do conceito de competência (MORATO, 2008, p. 42, grifo nosso).

Tendo no horizonte teórico esse desacordo, em nosso trabalho consideramos como aporte principal o trabalho de Dell Hymes, que consagra a expressão

⁹⁹ (...) *llamo competencia a la aptitud organizacional para condicionar o determinar cierta diversidad de acciones/transformaciones/producciones, y llamo praxis al conjunto de actividades que efectúan transformaciones, producciones, realizaciones a partir de una competencia.*

‘competência comunicativa’ a partir de sua proposta de expansão do construto de ‘competência’ apresentado por Chomsky (1966).

2.2. COMUNICAÇÃO

Em contraste com a atenção que o termo ‘competência’ recebe de pesquisadores da área de linguística aplicada, a ponto de se tornar uma ‘noção-fetiche’, como alega Morato (2008), o determinante de *competência* no conceito proposto por Hymes – *comunicativa* – parece-nos negligenciado. As diversas teorias apresentadas a partir do construto fundador de Dell Hymes exploram, definem e esmiúçam o conceito de ‘competência’, ressaltando seus desdobramentos e sua abrangência. Mas são poucos os teóricos que fazem o mesmo em relação ao conceito de ‘comunicação’.

Esse silêncio em relação ao termo pode ser interpretado como uma sinalização de que ele possui sentido inquestionável e unânime? O que envolveria um evento comunicativo? Como podemos julgá-lo como bem sucedido? Quais são os elementos essenciais em uma ‘comunicação’? Parece-nos natural questionar essa suposta unanimidade; toda evidência merece ser explicitada, para que compreendamos como se tornou inquestionável e unânime. Nesse trabalho nos atemos, contudo, ao que os autores estudados sinalizam, deixando para outro momento uma pesquisa mais ampla.

Canale (1983, p. 4) estabelece como uma das características da comunicação a “troca e negociação de informação entre pelo menos dois indivíduos com o uso de símbolos verbais e não verbais”¹⁰⁰, e ao fazê-lo exclui do rótulo de ‘comunicação’ os solilóquios, o ‘pensar alto’, no qual falamos com nós mesmos com o objetivo de esclarecer ideias, ponderar sobre decisões etc. Widdowson (1988, p. 68) ressalta que a atividade de comunicação envolve a habilidade de reconhecer os atos ilocucionários desempenhados por cada enunciado em uma interação. Expli-

¹⁰⁰ (...) *communication is understood in the present chapter as the exchange and negotiation of information between at least two individuals through the use of verbal and non-verbal symbols...*

citar o estatuto e a natureza da interação – relação entre falantes em uma troca linguística – seria, então, um modo de avançar na compreensão dessa noção.

Breen e Candlin (1980, p. 90), por sua vez, lembram que em um ato comunicativo cada participante traz consigo sua bagagem de conhecimento prévio de significados e também de como tais significados podem ser realizados através das convenções de forma e comportamento linguístico. E acrescentam que a comunicação vai se acomodando a partir da interação entre os participantes, que vão negociando sentidos à medida em que ouvem e interpretam seus interlocutores (ver Young nesta tese p. 139).

Para efeitos de nossa pesquisa, tomaremos a comunicação como sendo uma interação verbal ou não verbal com um objetivo social próprio, e seu sucesso ou fracasso avaliado em relação à realização de tal objetivo, como sugeriu Canale (1983, p. 3-4).

2.3. UMA TEORIA FUNDADORA

Por opção teórica, Chomsky elegeu o construto de gramaticalidade para ser o foco de estudo da linguística gerativa. Para o linguista, a ‘competência’ de um falante é comprovada por seu conhecimento tácito sobre sua própria língua (CHOMSKY, 1966, p. 32). A capacidade de um falante para detectar a gramaticalidade ou a ambiguidade de um enunciado em uma língua, por exemplo, comprovaria sua competência naquela determinada língua. Portanto, seu conceito de ‘competência linguística’ pode ser interpretado como uma teoria de competência gramatical, com componentes fonológicos, semânticos, sintáticos e morfológicos. Entretanto, o significado semântico intrínseco de CC não deve ser confundido com significado pragmático, que leva em consideração o que o falante/ouvinte considera como adequado em uma situação particular de uso. Chomsky esclarece que “o termo ‘competência’ entrou na literatura técnica em uma tentativa de afastar os problemas nebulosos relacionados a ‘conhecimento’, mas é enganador

uma vez que sugere ‘habilidade’ – uma associação que eu gostaria de evitar”¹⁰¹ (CHOMSKY, 1980, p. 59).

Ao fazer a distinção entre competência e desempenho, Chomsky não se furta a admitir que apenas em circunstâncias idealizadas o desempenho de um falante seria a reprodução exata de sua competência e declara que o objetivo do linguista “é determinar a partir de dados do desempenho o sistema subjacente de regras que foi apropriado pelo falante-ouvinte e do qual ele faz uso em seu desempenho real”¹⁰² (CHOMSKY, 1966, p. 4). Ressalta-se, entretanto, que a opção por desconsiderar o aspecto pragmático do uso da língua não significa que Chomsky descarte sua importância. Na realidade, o posicionamento evidencia seu interesse em “abordar a linguagem humana como um mecanismo psicológico cognitivo e não como uma ferramenta comunicativa para a interação social”¹⁰³ (KUMARAVADIVELU, 2006, loc. 212-215).

Uma das características da proposta de Chomsky que incomodou Dell Hymes foi a indiferença em relação a questões socioculturais na aquisição de competência, uma vez que, para se tornar competente, tudo de que a criança necessitava é ter contato com instâncias de fala adequada em seu redor (HYMES, 1972, p. 271). Hymes, portanto, inicia um movimento não de ruptura epistemológica (MORATO, 2008) em relação ao modelo de Chomsky, mas de ampliação do conceito. O autor defende a necessidade de uma teoria mais abrangente, que explique a competência de um falante para além de sua habilidade de identificar e utilizar estruturas gramaticais características da língua. Segundo o autor

uma criança adquire conhecimento sobre construções, não apenas como gramaticais, mas também como adequadas. Ela adquire uma competência a respeito de quando falar, quando se calar, e quanto ao que falar com quem, quando, onde e de que maneira. Em suma, uma criança se torna capaz de realizar um repertório de atos de

¹⁰¹ *The term ‘competence’ entered the technical literature in an effort to avoid the slew of problems relating to ‘knowledge,’ but it is misleading in that it suggests ‘ability’ – an association I would like to sever.*

¹⁰² *The problem for the linguist [...] is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual performance.*

¹⁰³ (...) *he [Chomsky] is interested in looking at human language as a cognitive psychological mechanism and not as a communicative tool for social interaction.*

fala, para participar em eventos de fala, e avaliar a sua realização por outros¹⁰⁴ (HYMES, 1972, p. 277).

Hymes prossegue afirmando que tal competência é adquirida concomitantemente a um conjunto de atitudes, valores e motivações concernentes à língua, suas características e usos (1972, p. 277), o que claramente extrapola os limites da gramaticalidade que Chomsky associa a seu conceito de competência. Rompe-se, assim, com o modelo que trata o funcionamento de uma língua como regras que definem sua organização estrutural. Entram em cena as ‘regras de uso’. “Há regras de uso sem as quais regras gramaticais seriam inúteis”¹⁰⁵, afirma Hymes (1972, p. 278), sugerindo ainda que as crianças adquirem tais regras de uso da mesma forma que adquirem as regras gramaticais de sua língua: ao ter constante contato com elas.

O autor explicita a obviedade da existência da competência de uso (HYMES, 1972, p. 279) citando diversas maneiras de diferentes culturas reconhecerem comportamento interrogativo apropriado. Tal competência, como veremos adiante, também se reflete em práticas corriqueiras do cotidiano, como indicar números com as mãos. Em certas culturas utiliza-se o polegar e o indicador para indicar o número dois, e seria totalmente estranho se outra combinação de dedos fosse utilizada. Essa dicotomia – entre regras gramaticais e regras de uso – não foi ignorada por Chomsky, que também traça considerações a respeito de uma competência pragmática. O autor afirma que “é possível em princípio que uma pessoa tenha competência gramatical total e nenhuma competência pragmática, e, portanto, nenhuma habilidade para usar a língua adequadamente, apesar de uma sintaxe e semântica perfeitas”¹⁰⁶ (CHOMSKY, 1980, p. 59). De qualquer forma, os estudos de Hymes levaram-no a propor uma revisão dos conceitos de

¹⁰⁴ *We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others.*

¹⁰⁵ *There are rules of use without which the rules of grammar would be useless.*

¹⁰⁶ *(...) I assume it is possible in principle for a person to have full grammatical competence and no pragmatic competence, hence no ability to use a language appropriately, though its syntax and semantics are intact.*

competência e desempenho como foram propostos por Chomsky, introduzindo a imagem de quatro pilares distintos porém inter-relacionados na aquisição de competência comunicativa de um falante.

2.3.1. A proposta de Dell Hymes

Após análise crítica dos construtos de competência e desempenho, Dell Hymes propõe uma releitura dos conceitos, em particular em relação à noção de *aceitabilidade*, para que o conceito corresponda a diferentes tipos de ‘desempenho’ (HYMES, 1972, p. 281). Para ele,

uma abordagem adequada deve distinguir e investigar quatro aspectos da competência: (a) *potencial sistêmico* – se e em que medida algo ainda não foi realizado e, em certo sentido, conhecido; é a esse potencial que Chomsky de fato reduz a competência; (b) *adequação* – se e em que medida algo é apropriado, efetivo ou de natureza esperada em algum contexto; (c) *ocorrência* – se e em que medida algo é realizado; (d) *viabilidade* – se e em que medida algo é possível, dados os meios de implementação disponíveis (HYMES, 1989, p. 95)¹⁰⁷

O conceito de potencialmente sistêmico refere-se ao que é permitido pela estrutura da língua e corresponde, como explicita Hymes, ao construto de competência de Chomsky. Essa postura teórica foi o que levou o autor a afirmar que “há vários setores de competência comunicativa, dos quais um é o gramatical”¹⁰⁸ (1972, p. 281), o que foi adotado e explicitado por Canale e Swain (1980) como veremos adiante.

O segundo balizador do conceito de competência comunicativa de Dell Hymes é o que ele denomina de *adequado*. Segundo o autor, há a necessidade de que a teoria linguística seja alocada em um contexto de uma teoria sociocultural mais ampla. Defende Hymes que o falante competente sabe quando um determinado ato de fala é apropriado ou não, podendo pois escolher como se expressar em

¹⁰⁷ *An adequate approach must distinguish and investigate four aspects of competence: (a) systemic potential – whether and to what extent something is not yet realized, and, in a sense, not yet known; it is to this Chomsky in effect reduces competence; (b) appropriateness – whether and to what extent something is in some context suitable, effective, or the like; (c) occurrence – whether and to what extent something is done; (d) feasibility – whether and to what extent something is possible, given the means of implementation available.*

¹⁰⁸ *There are several sectors of communicative competence, of which the grammatical is one.*

situações diversas de acordo com seu contexto. A teoria de Hymes encontra eco em Campbell e Wales (1971), que também defendem a necessidade de uma revisão drástica na distinção entre competência e desempenho proposta por Chomsky. Os autores consideram a definição chomskyana de competência limitada por omitir a “mais importante habilidade linguística (...) – a habilidade de produzir ou compreender enunciados que são não necessariamente *gramaticais* mas, mais importante, *apropriados ao contexto no qual são produzidos*”¹⁰⁹ (CAMPBELL e WALES, 1971, p. 247, grifos dos autores).

Em seguida, Hymes inclui em sua teoria o que é efetivamente realizado pelo falante competente. Segundo o autor, “o estudo de competência comunicativa não pode se restringir a ocorrências, mas tampouco pode ignorá-las”¹¹⁰ (HYMES, 1972, p. 286), e justifica: “algo pode ser possível, viável e apropriado e não ocorrer”¹¹¹ (p. 286). Canale e Swain ressaltam que “a inclusão das regras de probabilidade de ocorrência no modelo de Hymes parece ser um importante aspecto de uso da língua que é ignorado em quase todos os outros modelos de competência comunicativa”¹¹² (CANALE e SWAIN, 1980, p. 16).

O derradeiro construto que Hymes agrega à proposta inicial de Chomsky é o da *viabilidade*. O conceito é associado ao que Chomsky classifica como *desempenho*, dependendo de fatores psicolinguísticos, como memória, recursos perceptuais etc. O que é *viável* em um determinado evento comunicativo depende também do grau de complexidade do tema abordado, e do nível de domínio que os falantes possuem em relação ao tema.

Hymes também sugere que os quatro construtos propostos sejam vistos como círculos que se sobrepõem, ao invés da imagem mais comum de subgrupos sucessivos de regras. O autor afirma que uma sentença pode ser gramatical mas

¹⁰⁹ (...) *from which by far the most important linguistic ability has been omitted - the ability to produce or understand utterances which are not so much grammatical but, more important, appropriate to the context in which they are made (...)*

¹¹⁰ *The study of communicative competence cannot restrict itself to occurrences, but it cannot ignore them.*

¹¹¹ *Something may be possible, feasible, and appropriate and not occur.* Ilustrado por um ‘x’ na Figura 11.

¹¹² (...) *the inclusion of probabilistic rules of occurrence in Hymes’ model seems to be an important aspect of language use that is ignored in almost all other models of communicative competence.*

inadequada, elegante mas rara. O próprio Chomsky apresenta exemplos variados em sua obra de sentenças que são gramaticais – portanto, que respondem ao primeiro construto de Hymes, o de formalmente possível – e ainda assim com baixo nível de aceitabilidade, indicando que não seriam utilizadas por falantes nativos em circunstâncias normais¹¹³.

Apresentamos abaixo nossa tentativa de representação gráfica dos círculos sobrepostos sugeridos por Hymes para ilustrar os construtos apresentados.

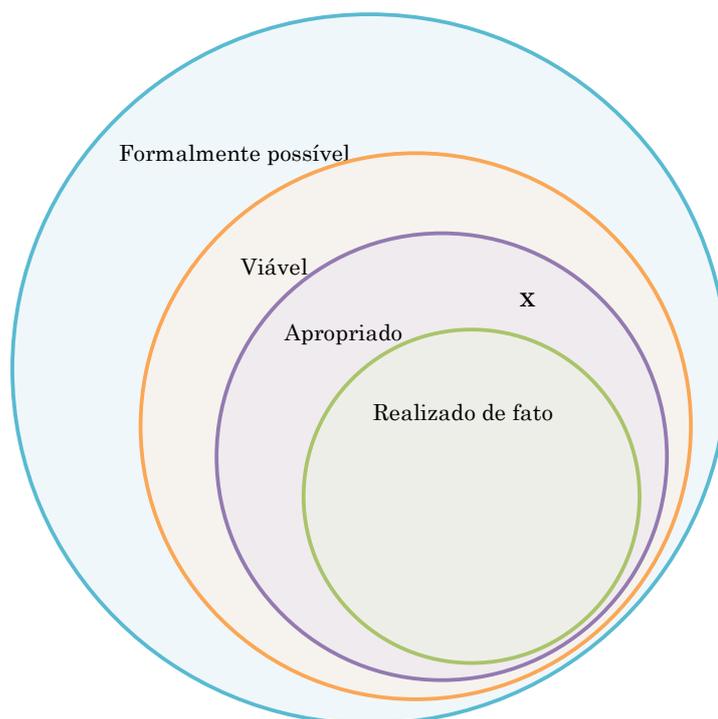


Figura 11 Representação dos construtos de CC de Dell Hymes

A ilustração acima não pretende representar a proporção real entre cada um dos construtos; não queremos afirmar que o que é de fato realizado em uma língua tem proporção tão reduzida em relação ao que é sistemicamente possível, por exemplo. Tampouco pretendemos sugerir que todas as línguas apresentem a mesma proporção entre os construtos indicada na figura. Entretanto, faz-se

¹¹³ Dois exemplos retirados de Chomsky (1966, p. 11): *I called the man who wrote the book that you told me about up e the man who the boy who the students recognized pointed out is a friend of mine.*

necessário esclarecer a sobreposição da área indicada pelo que é de fato realizado dentro da área do que é formalmente possível.

Quando argumenta que o desempenho de um falante é a degeneração de sua competência subjacente, referindo-se a questões psicolinguísticas como responsáveis por tal degeneração, Chomsky (1966, p. 31) justifica a ocorrência de eventos de fala que não condizem com o que é próprio do sistema estrutural de uma língua, enquanto, ao mesmo tempo, legitima sua exclusão em uma análise de competência sob o prisma gerativista/transformacional. Hymes, ao incluir o que é de fato realizado pelo falante competente dentro do escopo do formalmente possível, indica que o sistema estrutural de uma língua deve se ampliar em relação ao que é canonicamente ditado por prescrição. Em outras palavras, o ‘formalmente possível’ de Hymes é mais abrangente e não pode ser considerado o canonicamente prescrito pela gramática de um determinado idioma. Para justificar tal posicionamento, Hymes remete ao princípio medieval, *factum valet*, segundo o qual “uma ação proibida por lei deve ser tratada como correta se efetivamente ocorre”¹¹⁴ (BRIGHT, 1971, p. 323).

2.4. A PARTIR DE DELL HYMES

O novo conceito de competência comunicativa proposto por Dell Hymes provocou impacto quase que imediato nos estudos sobre ensino de L2/LE. Vários autores (GUMPERZ, 1971; PAULSTON, 1973, 1974; GRIMSHAW, 1973; HANNERZ, 1973; ERVIN-TRIPP, 1973; BACHMAN, 2003; CELCE-MURCIA *ET AL.*, 1995; CELCE-MURCIA, 2007), em maior ou menor grau, contribuíram para incorporar esse conhecimento à área de ensino de segunda língua ou língua estrangeira (em particular, à área de *Teaching English as a Second or Other Language* – TESOL¹¹⁵), balizando a construção de uma nova prática de ensino. Em comum, os estudiosos buscavam definir quadros teóricos de referência que identificassem

¹¹⁴ *It [factum valet] is said to mean that an action otherwise prohibited by rule is to be treated as correct if it happens nevertheless.*

¹¹⁵ Ensino de inglês como segunda ou outra língua.

os componentes essenciais da competência (LEE, 2006, p. 351). O forte impacto da sociolinguística e também da antropologia na área fez com que o conceito de ‘comunicação efetiva’ fosse, ele próprio, ampliado para abarcar o significado social que a língua carrega juntamente com seu significado referencial.

Traçando um paralelo em relação à dicotomia *desempenho e competência linguística*, Paulston (1974, p. 350) acrescenta a noção de *desempenho comunicativo* como contraponto à *competência comunicativa*, que passa a ser o objetivo do ensino de segunda língua. Para a autora, *desempenho comunicativo* refere-se a eventos comunicativos que não possuem traços sociais perceptíveis, e que só ocorrem em ambientes artificiais como em salas de aulas de línguas estrangeiras. A autora se refere a atividades planejadas por professores que não possuem um quociente social profundo, já que são executadas apenas para a prática linguística e demonstração de conhecimento estrutural ou lexical do idioma que está sendo estudado. Widdowson (1988) viria a identificar tais práticas como exercícios para demonstração de domínio da forma e não do uso¹¹⁶ da língua.

Paulston (1974) também introduz um novo conceito para identificar eventos nos quais cargas sociais diferentes são codificadas ou decodificadas em uma mesma expressão linguística, gerando o que ela denomina *ambiguidade comunicativa*, isto é, “o mesmo comportamento superficial mas com estruturas profundas em dois grupos diferentes de competência comunicativa”¹¹⁷ (PAULSTON, 1974, p. 350-351). *Ambiguidade comunicativa* difere de *desempenho comunicativo* uma vez que aquela ocorre com frequência em eventos de comunicação entre falantes de diferentes culturas, em que naturalmente se adotam determinadas regras sociais nativas ao falar uma língua estrangeira. Adotar uma nova postura social, com novos valores culturais de uma outra língua, implica tornar-se mais do que bilíngue: implica em se tornar bicultural. Agar (1997, p. 466) defende a proposta de que é necessária uma nova perspectiva de linguagem na qual língua e cultura não sejam vistas como entidades separadas, afirmando que é o conhe-

¹¹⁶ Widdowson (1988) utiliza a denominação *usage* e *use* que foi traduzida por *forma* e *uso*, respectivamente, por seu tradutor, José Carlos Paes de Almeida Filho.

¹¹⁷ *In such a case we get communicative ambiguity, the same surface behavior but with the deep structures in two separate sets of communicative competence.*

cimento cultural que difere o aprendiz que tem pleno domínio da sintaxe da L2, mas não consegue se comunicar, daquele aprendiz que se expressa com desenvoltura e competência em um ambiente não nativo.

Em artigo que se tornou referência para o estudo de CC aplicada ao ensino de segunda língua (e, eventualmente, língua estrangeira), Canale e Swain (1980) analisam com certo detalhamento algumas das teorias de competência comunicativa propostas por diferentes correntes. A classificação dos autores foi baseada exclusivamente na ênfase que cada uma das teorias dá à competência, seja ela gramatical ou não. Entretanto, tal critério não nos parece desabonador, e adotamo-lo também neste Capítulo.

2.4.1. Competência comunicativa sob uma perspectiva sociolinguística

As abordagens sociolinguísticas para a competência comunicativa baseiam-se largamente na proposta de Dell Hymes descrita acima. Em relação aos quatro construtos propostos por Hymes (1972) em sua teoria de CC, os autores defendem não ser necessária a inclusão de competência psicolinguística (limitações de memória, estratégias de percepção etc.) em um modelo de competência comunicativa, por serem fatores não específicos e, portanto, pertencentes ao ‘desempenho comunicativo’¹¹⁸ (ver seção 2.4.4. adiante). Ademais, alegam os autores que no universo do aprendizado de segunda língua, “estratégias perceptuais, restrições de memória, e assim por diante parecem se impor de forma natural e universal em vez de exigir aprendizado consciente por parte do aprendiz”¹¹⁹ (CANALE e SWAIN, 1980, p. 16).

Por outro lado, os autores destacam a inserção de regras probabilísticas de ocorrência no modelo de Hymes, como apontado anteriormente. Canale e Swain (1980, p. 16) consideram crucial para a competência comunicativa do aprendiz de segunda língua o conhecimento daquilo que um falante nativo pode-

¹¹⁸ Canale e Swain (1980) e outros autores, como Paulston (1974) utilizaram o termo ‘communicative performance’; Canale (1983), porém, o substituiu por ‘actual performance’ pois julgou que o primeiro causava muita confusão desde que Chomsky (1969) introduziu os sentidos ‘forte’ e ‘fraco’ para os termos ‘competência’ e ‘desempenho’.

¹¹⁹ (...) *there seems to be little at stake at this point for second language teaching since perceptual strategies, memory constraints, and the like would seem to impose themselves in a natural and universal manner rather than require conscious learning on the part of the student.*

ria dizer em um dado contexto, para que possa, ele mesmo, compreender e se expressar como um nativo. Ressaltamos que os pesquisadores não estão defendendo um modelo no qual o aprendiz deve almejar passar-se por nativo – não se trata de imitar a pronúncia e entonação do falante nativo, mas de ser capaz de reproduzir o enunciado que o nativo utilizaria naquele dado contexto, o que acrescentaria naturalidade ao enunciado e ampliaria a possibilidade de compreensão da intenção do falante.

Canale e Swain (1980) incluem também as teorias de Halliday como influentes no conceito de CC sociolinguística. Para o pesquisador, a língua consiste essencialmente em um sistema de significado em potencial, ou seja, opções semânticas disponíveis para que os falantes associem o que podem fazer (em relação às convenções sociais) com o que podem dizer (em relação às opções gramaticais). Para Halliday (1978), o sistema social determina as opções de comportamento do falante (o que ele pode fazer). Tais opções de comportamento são realizadas através de opções semânticas (o que ele intenciona dizer, ou o significado em potencial), que por sua vez são realizadas pelas opções gramaticais (o que ele pode efetivamente dizer).

Canale e Swain (1980), ao analisarem a proposta teórica de Halliday, acolhem a distinção tripartite feita pelo linguista, mas incluem algumas ressalvas na relação entre os três níveis. Em especial, os autores contestam a alegação de Halliday de que as opções semânticas (o significado em potencial) são restringidas pelas opções de comportamento social. Alegam que um falante pode optar por violar as convenções sociais, e as línguas possuem opções semânticas para tal. Ademais, os autores lembram que o próprio Halliday reconhece que a língua pode ser utilizada sem nenhuma referência a contextos sociais, como no discurso intelectual abstrato, ou em usos mais criativos da linguagem.

Em relação à segunda perna do relacionamento tripartite, Canale e Swain (1980) acolhem a alegação de que as opções gramaticais são a realização das opções semânticas. “É um dos axiomas da linguística moderna que qualquer

língua humana pode expressar qualquer significado de alguma maneira”¹²⁰ (CANALE e SWAIN, 1980, p. 18). Entretanto, os autores ponderam que, em momentos iniciais do aprendizado de uma segunda língua, o caminho se dá inversamente: são as opções gramaticais do aprendiz (o que ele é capaz de dizer) que restringem suas opções semânticas (a mensagem que ele quer verbalizar). Durante o processo de aprendizagem, com o domínio mais amplo de uma gama maior de opções gramaticais, o aprendiz passa a traçar o caminho natural, e utiliza as opções gramaticais baseado naquilo que ele intenciona dizer (suas opções semânticas).

Canale e Swain (1980) concluem a análise reconhecendo que o trabalho sociolinguístico tanto de Hymes como de Halliday são importantes para o desenvolvimento de abordagens comunicativas pois ambos se basearam na interação do contexto social com a gramática e o significado.

2.4.2. Teorias de habilidades básicas de comunicação

As teorias de habilidades básicas de comunicação podem ser caracterizadas como as que enfatizam um nível mínimo de habilidades comunicativas necessárias para lidar com a maioria de situações em segunda língua em que um aprendiz pode se encontrar. Van Ek (1976) afirma que o objetivo de seu ‘nível limiar’ é de dar ao aprendiz a capacidade de

sobreviver, linguisticamente falando, em contatos temporários com falantes de língua estrangeira em situações cotidianas, seja como visitantes ao país estrangeiro ou com visitantes em seu próprio país, e estabelecer e manter contato social¹²¹ (VAN EK, 1976, p. 8).

Como indicamos no Capítulo 1 (p. 83 e seguintes), o autor apresenta listas abrangentes enumerando, dentre outras, funções e noções gerais e específi-

¹²⁰ *It is one of the axioms of modern linguistics that any human language can express any meaning in some way.* Foi Franz Boas quem demonstrou que o fato de determinado povo não utilizar certas formas de expressão não significa inabilidade, mas meramente indica que a maneira de viver desse povo não requer tais formas de expressão, e que qualquer povo passaria a utilizá-las tão logo fosse necessário (BOAS, 1974, p. 25).

¹²¹ *The Threshold-Level is a highly explicit and detailed statement of what it means – and now I quote – “to be able to survive, linguistically speaking, in temporary contacts with foreign language speakers in everyday situations, whether as visitors to the foreign country or with visitors to one’s own country, and to establish and maintain social contacts”.*

cas da língua, tópicos de interação, cenários (locais em que a interação pode ocorrer) e papéis desenvolvidos pelos falantes.

Canale e Swain (1980, p. 10) consideram que há falhas importantes na descrição de certas habilidades no material do linguista holandês, mas acrescentamos aqui uma outra crítica. O autor enfatiza que o que se espera do aprendiz é que ele saiba selecionar de seu repertório de conhecimento o que é apropriado para ele ‘funcionar adequadamente’, o que “implica [o uso de] certa gama de expressões e uma versatilidade estrutural que, ainda que estritamente limitada, torna o aprendiz um parceiro intelectual e socialmente aceitável na comunicação em língua estrangeira”¹²² (VAN EK, 1976, p. 10). Parece-nos correto afirmar que tal definição do princípio de ‘funcionar adequadamente’ não abrange todos os pilares do construto de CC de Hymes (1972), uma vez que a *versatilidade* a que o sociolinguista se refere para um falante comunicativo vai além da estrutural ou da simples escolha de uma gama de expressões.

Em relação aos fundamentos teóricos das habilidades básicas de comunicação, Canale e Swain (1980) discutem dois com bastante reserva. O primeiro diz respeito exatamente à explicitação de um nível mínimo de habilidades comunicativas. Segundo os autores, não há teorias capazes de determinar com dados empíricos qual seria o nível mínimo de habilidades comunicativas em uma determinada língua. Ressaltam ainda que a noção de nível limiar utilizada por van Ek (1976) não possui ligação clara com a noção de ‘nível limiar’ proposta por psicolinguistas. Sugerem, então, a necessidade de maior investigação acerca do princípio.

O segundo fundamento da teoria de habilidades básicas da comunicação que Canale e Swain (1980) analisam é o de que o aprendizado de segunda língua será mais eficaz se, desde o início do processo de ensino, a ênfase recair na *transmissão de significado*, e não na *gramaticalidade* ou *adequação do enunciado*. Esse princípio, de certa forma, leva o ensino de segunda língua a reproduzir o aprendizado de primeira língua, uma vez que a criança, nessa fase, busca a cons-

¹²² ‘Adequate functioning’ implies a certain range of expressions and a structural versatility which, if still strictly limited, make the learner an intellectually and socially acceptable partner in foreign language communication.

trução de sentido e não a correção gramatical. Os professores, então, poderiam reproduzir o comportamento dos pais, que estão mais interessados em descobrir o que a criança tem a dizer do que em como ela diz. Embora os autores aceitem tal premissa para o ensino de segunda língua para crianças, eles veem tal princípio com ressalvas quando se trata do adolescente [ou adulto], por um número de razões. Em primeiro lugar, nem todos os erros cometidos por aprendizes de segunda língua são semelhantes aos cometidos por crianças enquanto adquirem sua primeira língua. Os autores referem-se, por exemplo, à *interlíngua* que surge fruto de uma interferência da língua materna na estrutura da segunda língua. Portanto, alegam Canale e Swain (1980), nem todos os desvios cometidos pelo falante da segunda língua seriam necessariamente ignorados pelo falante nativo, especialmente se o entendimento for prejudicado. Em segundo lugar, os autores enumeram algumas pesquisas que deixam concluir que adolescentes ou jovens adultos aprendizes de uma segunda língua nem sempre estão dispostos a exclusivamente ‘transmitir significado’ no início de seu aprendizado. Fatores psicológicos, como o temor de soar ignorante, certamente explicariam a necessidade de tais aprendizes de dominar a estrutura utilizada para, só então, transmitir significado. Um terceiro (e importante) ponto ressaltado pelos pesquisadores é que não há pesquisas que atestem que um aprendiz irá desenvolver precisão gramatical em uma segunda etapa de ensino se a ênfase nesse aspecto não foi aplicada na primeira etapa. Estudos demonstram que certas inadequações gramaticais tendem a fossilizar – isto é, tornar-se uma interlíngua permanente – se a ênfase na correção gramatical for preterida para um momento posterior.

Em relação à segunda parte do fundamento teórico analisado – que a ênfase deve ser dada à transmissão de mensagem e não à adequação do enunciado –, Canale e Swain (1980) acreditam que pode haver condições mais ou menos universais de adequação que são suficientes para o aprendiz em um estágio inicial de aprendizagem. Apesar de admitirem que há certos aspectos de adequação da linguagem que não são universais, os autores reconhecem que em um estágio inicial os aprendizes parecem possuir condições necessárias para julgar o que é

ou não adequado. Contudo, tal afirmação parece-nos necessitar de confirmação empírica. Brandão¹²³ relata caso de uma aprendiz de português como língua estrangeira, natural do Japão, que, durante uma avaliação oral, não conseguiu encontrar a forma adequada para criticar as roupas que uma senhora idosa vestia em uma propaganda de revista. Segundo a explicação posterior que a aprendiz deu à pesquisadora, ela se viu impossibilitada de criticar um idoso, uma vez que se trata de um tabu em sua cultura.

Um segundo ponto levantado por Canale e Swain (1980) diz respeito à falta de confirmação empírica em relação ao nível de tolerância que o falante nativo possui em relação a falhas estilísticas ou gramaticais dos falantes estrangeiros. A esse respeito, Saville-Troike (1982) afirma que violações a regras de etiqueta são mais toleradas por falantes nativos se quem as comete é flagrantemente alguém não nativo – identificado como tal por apresentar um sotaque estrangeiro ou por utilizar uma construção sintática não utilizada pelo falante nativo. Por outro lado, escreve a pesquisadora, “supõe-se que um falante que expresse domínio da fonologia de uma língua tenha dominado todos os demais aspectos de seu uso, e violações são mais propensas a serem interpretadas como grosseria”¹²⁴ (SAVILLE-TROIKE, 1982, p. 28). Entretanto, parece não haver pesquisas definitivas a respeito, especialmente comparando aprendizes em diferentes fases de aprendizado.

Para concluir sua análise das teorias de habilidades básicas de comunicação, Canale e Swain (1980) apresentam três conclusões: (i) parece não haver motivos teóricos robustos que efetivamente comprovem a eficácia de se enfatizar a transmissão de significado em detrimento à correção gramatical nos primeiros estágios de ensino de segunda língua; (ii) parece haver certa vantagem em enfatizar a transmissão de significado em detrimento à adequação do enunciado nos estágios iniciais de ensino de segunda língua; e (iii) uma abordagem comunicati-

¹²³ Lauana Valle de Mello Brandão, Mestre em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília em comunicação pessoal.

¹²⁴ (...) *while a speaker who has mastered the phonology of a language is assumed to have also mastered all other aspects of its use, and violations are more likely to be interpreted as rudeness.*

va é essencial para que os aprendizes atinjam um mínimo de habilidade de comunicação em uma segunda língua.

2.4.3. Teorias integradoras de competência comunicativa

Canale e Swain (1980) não consideram as teorias analisadas anteriormente como integradoras pois elas não dão a devida ênfase à maneira como enunciados individuais se relacionam no nível do discurso nem promovem uma integração entre os diferentes componentes da CC. Explicam os autores:

Em nossa opinião, uma teoria integradora de competência comunicativa pode ser considerada como aquela na qual há uma síntese de conhecimento de princípios gramaticais básicos, conhecimento de como a língua é utilizada em contextos sociais para realizar funções comunicativas, e conhecimento de como enunciados e funções comunicativas podem se combinar de acordo com os princípios do discurso¹²⁵ (CANALE e SWAIN, 1980, p. 20).

Para os autores, uma teoria integradora pode também ser vista como uma que distribui a ênfase na fala, audição, escrita e leitura, ao invés de privilegiar um subgrupo dessas áreas.

Como exemplo de uma teoria integradora de CC, os autores citam o trabalho de John Munby, cujo modelo de competência comunicativa apresenta como componentes (i) uma orientação sociocultural, (ii) uma visão sociossemântica do conhecimento linguístico e (iii) regras de discurso. Em relação aos pontos (i) e (iii), Canale e Swain (1980) não têm muito a acrescentar, uma vez que (i) a orientação sociocultural é largamente baseada nos estudos de Hymes já abordados anteriormente, e que (iii) não há “nenhuma teoria do discurso que possamos adotar com segurança” (CANALE e SWAIN, 1980, p. 20). Apesar dessa simplificação, os autores mencionam a importância do trabalho desenvolvido por Widdowson (1988), que retomaremos adiante.

Em relação ao componente sociossemântico, a dupla de linguistas enumera algumas críticas dignas de nota. Em primeiro lugar, reafirmam que, em

¹²⁵ *In our view, an integrative theory of communicative competence may be regarded as one in which there is a synthesis of knowledge of basic grammatical principles, knowledge of how language is used in social contexts to perform communicative functions, and knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to the principles of discourse.*

se tratando de níveis iniciais de aprendizagem de língua estrangeira, não é aceitável que as opções gramaticais sejam apresentadas a partir de opções semânticas. Os autores, portanto, reafirmam a crítica que fizeram à proposta de Halliday (1977, 1978) (cf. item 2.4.1.). Uma aplicação prática da inversão proposta pelos autores pode ser percebida na elaboração de material didático para ensino de língua estrangeira. Nos níveis iniciais, as formas gramaticais a serem apresentadas (assim como a ordem em que elas serão apresentadas) devem seguir uma seleção criteriosa em relação à complexidade gramatical, transparência em relação à função comunicativa de um enunciado, possibilidade de generalização, entre outros, e não serem restritas por opções semânticas e (indiretamente) opções sociais. Canale e Swain (1980) defendem que sua preocupação com a complexidade gramatical é uma ressonância de uma das mais recorrentes preocupações em relação a abordagens comunicativas: “Qual seria a combinação ideal entre atenção à gramática e atenção a outras habilidades comunicativas?”¹²⁶ (CANALE e SWAIN, 1980, p. 22). De uma maneira geral, os autores consideram falha a tendência a minimizar os fatores gramaticais na organização de currículos comunicativos, explicitando na própria citação que consideram ser a gramática uma habilidade comunicativa. Na realidade, estudos diversos mostram a dificuldade de se organizar um currículo baseado em linhas comunicativas que seja igualmente bem elaborado considerando-se as funções gramaticais.

A ênfase exagerada que é dada às funções comunicativas na organização de currículos comunicativos se deve, segundo Canale e Swain (1980) a pelo menos três pressupostos. O primeiro é que o objetivo essencial da linguagem é a comunicação. Esse pressuposto já foi questionado por outros estudiosos que consideram irracional privilegiar a comunicação em relação a outros objetivos da linguagem, como autoexpressão, pensamento verbalizado e redação criativa. Entretanto, os autores admitem que o objetivo comunicativo possa criar um ambiente mais motivador para os aprendizes em relação ao aprendizado. O segundo pressuposto é o de que formas gramaticais existem para responder a demandas dos

¹²⁶ *What is the optimum combination of attention to grammar and attention to other communicative skills?*

objetivos comunicativos. Para os autores tal pressuposto é inadequado para a elaboração de um currículo pois não é fácil isolar os objetivos específicos de uma língua e associá-los a uma forma gramatical, uma vez que a comunicação não é o único objetivo da língua. Outro argumento contra o pressuposto é que ele sugere que uma forma gramatical existe pois é necessária para um determinado objetivo, ponto de vista teleológico questionável não apenas pela linguística, mas também pelos estudos das áreas da biologia e da evolução, conforme estudos de Lenneberg¹²⁷ (apud CANALE e SWAIN, 1980, p. 23). Finalmente, o terceiro pressuposto é o de que os falantes nativos se concentram em aspectos de uso da língua e não em aspectos gramaticais. Canale e Swain (1980) aceitam tal pressuposto em interações normais entre falantes nativos, mas alegam que esse não é o caso com aprendizes em estágios iniciais do aprendizado. Alegam os autores que “esse tipo de aprendiz provavelmente será incapaz de dedicar muita atenção à tarefa de como usar a língua até que ele domine algumas das formas gramaticais a serem usadas”¹²⁸ (CANALE e SWAIN, 1980, p. 24), uma vez que já são escolarizados na língua nativa. Apesar da crítica, os autores ressaltam que acreditam ser razoável e importante para o aprendizado de segunda língua uma estrutura gramatical que não esteja desassociada do contexto relevante. Resumindo, os autores afirmam que há pouca motivação teórica para dar mais ênfase a funções da linguagem em detrimento da complexidade gramatical na organização de abordagens comunicativas. Concluem com a sugestão de que fatores como a complexidade gramatical devem ser levados em consideração no processo de escolha das formas gramaticais e funções comunicativas a serem incluídas em um currículo comunicativo.

2.4.4. O modelo de Canale e Swain

Canale e Swain (1980) apresentaram uma das propostas mais abrangentes para a questão de competência comunicativa particularmente em relação

¹²⁷ LENNEBERG, E. H. The capacity for language acquisition. In FODOR, J. A. e KATZ, J. J. **The Structure of Language**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, Inc. 1964.

¹²⁸ (...) *this type of learner will most likely be unable to devote much attention to the task of how to use language until he/she has mastered some of the grammatical forms that are to be used.*

ao ensino de segunda língua. Por uma década e meia, o arcabouço apresentado por eles foi a única fonte teórica para quem se envolvia com um trabalho de ensino de línguas através da abordagem comunicativa¹²⁹. Quinze anos após a publicação da primeira versão de sua proposta, Celce-Murcia *et al.* afirmaram que “eles em muito contribuíram para direcionar a atenção de linguistas aplicados para o desenvolvimento de modelos de competência comunicativa relevantes tanto em relação ao ensino quanto à avaliação”¹³⁰ (CELCE-MURCIA, *et al.*, 1995, p. 7).

Canale e Swain (1980) analisam detalhadamente a teoria de Hymes e reconhecem a diversidade na literatura em relação à inclusão ou não da noção de ‘competência gramatical’ no construto de ‘competência comunicativa’.

Para vários autores, esta última é utilizada exclusivamente para se referir a habilidades relacionadas a regras de uso da língua, enquanto ‘competência gramatical’ se refere a regras gramaticais. Canale e Swain (1980), entretanto, se filiam à posição de Dell Hymes (1972) (assim como vários outros estudiosos) ao adotar a visão de que a ‘competência gramatical’ é um componente essencial da ‘competência comunicativa’. Dizem os autores que “assim como Hymes (1972) disse que há regras gramaticais que seriam inúteis sem regras de uso da língua, (...) há regras de uso da língua que seriam inúteis sem as regras gramaticais”¹³¹ (CANALE e SWAIN, 1980, p. 5).

Os autores também adotam o princípio de que ‘competência comunicativa’ deve ser distinta de ‘desempenho (comunicativo)’, mas enfatizam que a ‘competência comunicativa’ não deve se restringir – como o fazem os gerativistas – ao conhecimento gramatical. Para Canale e Swain, “‘competência comunicativa’ refere-se à relação e interação entre competência gramatical, ou conhecimento

¹²⁹ Celce-Murcia *et al.* (1995) reconhecem os trabalhos de Bachman (2003 – originalmente publicado em 1990) e Bachman e Palmer (1996). Entretanto, ressaltam que tais trabalhos foram elaborados com um enfoque em avaliação de proficiência, e não na pedagogia do ensino de línguas.

¹³⁰ *They did much to focus the attention of applied linguists on developing pedagogically relevant and assessment relevant models of communicative competence.*

¹³¹ *Just as Hymes (1972) was able to say that there are rules of grammar that would be useless without rules of language use, so we feel that there are rules of language use that would be useless without rules of grammar.*

das regras de gramática, e da competência sociolinguística, ou conhecimento das regras de uso da língua”¹³² (CANALE e SWAIN, 1980, p. 6). Para os linguistas, continuam os autores, ignorar tal componente da competência mereceria uma crítica semelhante à que Chomsky faz em relação à linguística estruturalista tradicional. Também como Hymes (1972), os autores acreditam que há regras universais de aspectos da competência sociolinguística que são adquiridas pelos falantes da mesma forma que eles adquirem as regras gramaticais. E acrescentam que as regularidades do conhecimento do falante das regras gramaticais e também das regras de uso podem ser abstraídas no desempenho real dos falantes em seus enunciados. O ‘desempenho comunicativo’¹³³, portanto, refere-se à realização da ‘competência comunicativa’ (que inclui as competências gramatical, sociolinguística e estratégica) e sua interação com a produção e compreensão real de enunciados.

Para Canale e Swain (1980, p. 27-28), cinco princípios fundamentais devem nortear o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa para programas de segunda língua:

1. Competência comunicativa é composta por: competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica. Não há confirmação empírica de que a competência gramatical deve receber maior ênfase do que as competências sociolinguística e estratégica; portanto, o objetivo de uma abordagem comunicativa é facilitar a integração dos três tipos de conhecimento para o aprendiz.
2. Uma abordagem comunicativa deve ser baseada em e responder a necessidades comunicativas do aprendiz. A elaboração de um currículo deve ser precedida de uma investigação para estabelecer o nível de adequação gramatical requerido em comunicação oral e escrita

¹³² (...) ‘*communicative competence*’ to refer to the relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence, or knowledge of the rules of language use.

¹³³ Em sua revisão do modelo de CC, Canale (1983) substitui a expressão ‘desempenho comunicativo’ por ‘comunicação real’, evitando utilizar a dicotomia ‘competência-desempenho’ que, segundo o autor, causa muita confusão após os termos terem sido adotados por Chomsky na gramática gerativa.

(competência gramatical), necessidades relacionadas a cenários, tópicos, funções comunicativas (competência sociolinguística) e estratégias comunicativas compensatórias para serem usadas quando há uma falha em uma das outras competências (competência estratégica). Importante lembrar que pelo menos parte das necessidades comunicativas de aprendizes varia em relação à idade, ao estágio no processo de aprendizagem, à profissão etc.

3. O aprendiz de uma segunda língua deve ter a oportunidade de se engajar em situações comunicativas genuínas com falantes proficientes da língua que estão aprendendo. Este princípio é um dos grandes desafios para os professores (especialmente para os professores de LE).
4. Nos primeiros estágios do aprendizado de uma segunda língua, devem-se priorizar aspectos da competência comunicativa que o aprendiz tenha desenvolvido durante a aquisição de sua primeira língua, e que têm caráter mais universal. Somente em contextos específicos aspectos mais arbitrários e exclusivos da segunda língua devem ser abordados.
5. O principal objetivo de um programa de segunda língua baseado na comunicação deve ser o de fornecer ao aprendiz *informação, prática e experiência* necessárias para responder a suas necessidades comunicativas na segunda língua. O aprendiz deve também receber informações culturais em programas de estudos sociais, para que obtenha conhecimento sociocultural da comunidade de falantes da segunda língua e assim possa compreender as idiossincrasias daquela comunidade.

O arcabouço teórico proposto por Canale e Swain (1980), portanto, segue os princípios acima e é composto pelas competências gramatical, sociolinguística e estratégica.

Competência gramatical inclui conhecimento de itens lexicais e de regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. Os autores não elegem uma teoria gramatical específica em detrimento de outras, mas reiteram que a compe-

tência gramatical é essencial para qualquer abordagem comunicativa na qual os objetivos incluem dotar os aprendizes com condições de compreender e expressar com precisão e acuidade os sentidos literais de um enunciado.

Competência sociolinguística, conforme apresentada pelos autores, é composta por dois conjuntos de regras: regras socioculturais de uso e regras de discurso. Segundo Canale e Swain, tais regras são cruciais “para a interpretação de enunciados em seu significado social, particularmente quando há um baixo nível de transparência entre o sentido literal de um enunciado e as intenções do falante”¹³⁴ (CANALE e SWAIN, 1980, p. 30). As regras sociais dizem respeito a como os enunciados são produzidos e compreendidos adequadamente, levando em consideração o contexto, o tópico, os papéis dos participantes etc. Essas regras respondem ao que foi delineado por Hymes (1972) em sua proposta original. Em sua revisão do arcabouço de competência comunicativa publicado três anos após a proposta original de Canale e Swain, Canale desenvolve um pouco mais o conceito de competência sociolinguística afirmando que “adequação de um enunciado refere-se tanto à adequação de significado quanto à adequação de forma”¹³⁵ (CANALE, 1983, p. 7). Adequação de significado refere-se à adequação de funções, atitudes e ideias em uma dada situação. Não cabe a um garçom, por exemplo, determinar qual prato um cliente deve selecionar em um cardápio. Adequação de forma, por sua vez, refere-se à adequação da representação do significado pretendido em sua forma verbal ou não verbal. Um garçom em um restaurante sofisticado não deve se dirigir ao cliente usando gírias ou tratando-o com uma intimidade exagerada¹³⁶.

Em sua revisão do modelo proposto, Canale (1983) inclui apenas as regras de uso no componente de competência sociolinguística, transferindo as regras de discurso para um novo construto, denominado competência discursiva, que, segundo o autor, refere-se à capacidade de combinar formas gramaticais e

¹³⁴ *Knowledge of these rules will be crucial in interpreting utterances for social meaning, particularly when there is a low level of transparency between the literal meaning of an utterance and the speaker's intention.*

¹³⁵ *Appropriateness of utterances refers to both appropriateness of meaning and appropriateness of form.*

¹³⁶ Exemplos retirados de Canale (1983, p. 7).

significados para atingir um texto oral ou escrito harmônico em diferentes gêneros, como narrativas orais ou escritas, ensaios argumentativos, relatórios científicos etc. (CANALE, 1983, p. 9). Tal harmonia é atingida através da coesão na forma (uso de pronomes, referentes, sinônimos, elipses etc.) e da coerência no significado (relações entre significados, causa-efeito, concessão, consequência etc.).

Competência estratégica, finalmente, refere-se a estratégias comunicativas verbais e não verbais que podem ser utilizadas quando há falhas na comunicação devido a problemas de desempenho ou à competência insuficiente. Também aqui há uma subdivisão em dois tipos de estratégias: a gramatical, que consiste em, por exemplo, parafrasear formas gramaticais que o aprendiz não tenha aprendido, ou de que tenha se esquecido no momento; e a estratégia sociolinguística, como, por exemplo, dramatização e uso de mímica. Ressaltam ainda os autores que o conhecimento de tais estratégias pode ser particularmente útil nos estágios iniciais do aprendizado de segunda língua, e que elas alteram na medida em que o aprendiz vai avançando em seu aprendizado, e também em relação à idade do aprendiz. Canale (1983) acrescenta que, além de auxiliar o falante quando há falhas na comunicação, a competência estratégica também é acionada para ampliar a eficácia da comunicação, como o uso deliberado de certa entonação ou velocidade que se imprime à fala para aumentar a dramaticidade de uma narrativa, por exemplo.

Por fim, Canale e Swain (1980, p. 31) acrescentam que em cada um dos três componentes de competência comunicativa identificados há um subcomponente de regras de probabilidade de ocorrência. Esse subcomponente corresponde ao terceiro construto da proposta de Hymes (1972) e representa o conhecimento que o falante nativo possui da frequência relativa de ocorrência em relação à competência gramatical (prováveis sequências de palavras em um enunciado), à competência sociolinguística (sequências prováveis de enunciados em um discurso) e à competência estratégica (estratégias de apoio mais comuns). Concluem os autores:

Embora sejam ainda necessárias várias pesquisas em relação à forma de tais regras de probabilidade e à maneira na qual elas são adquiridas, em nossa opinião não se pode esperar que o aprendiz de segunda língua atinja um nível de competência comunicativa

na segunda língua se o conhecimento da probabilidade de ocorrência não for desenvolvido nos três componentes de competência comunicativa¹³⁷ (CANALE e SWAIN, 1980, p. 31).

Apesar das limitações reconhecidas pelos autores, a proposta de Canale e Swain (1980) foi precursora da aplicação do conceito de competência comunicativa no ensino de segunda língua. Nas palavras de Young (1997), Canale e Swain apresentam uma proposta que “deu origem à investigação relevante e forneceu uma visão enriquecedora dos conhecimentos e habilidades que um falante individual precisa dominar a fim de comunicar-se de forma precisa, adequada e eficaz em um segundo idioma”¹³⁸ (YOUNG, 1997, p. 3). Celce-Murcia *et al.* (1995, p. 8), por seu turno, afirmam que o modelo de Canale e Swain foi extremamente influente ao definir as mais importantes facetas de uso comunicativo da linguagem, ampliando o escopo do ensino e avaliação de segunda língua.

2.4.5. A competência pragmática de Thomas

Outra autora que se debruçou sobre os estudos de aprendizado de segunda língua e seus desafios para o professor e o aprendiz foi Jenny Thomas, da Universidade de Lancaster. Em sua dissertação (não publicada) de mestrado, Thomas (1981) introduz a expressão ‘falha pragmática’¹³⁹ para se referir à inabilidade de compreender o que um falante quis dizer com o seu enunciado, inabilidade essa não exclusiva do falante de segunda língua, mas com diversos exemplos registrados entre falantes nativos. A opção da autora pelo termo ‘falha’ ao invés de ‘erro’ se dá por ela acreditar que não se pode julgar a intenção pragmática de determinado enunciado de um falante como ‘errada’ mas apenas como ‘falha’ por não atingir o objetivo esperado. Thomas (1983) reconhece que nem sempre são falhas pragmáticas que causam desentendimentos quando há um não nativo pre-

¹³⁷ *Although much work remains to be done on the form of such probability rules and the manner in which they are to be acquired, the second language learner cannot be expected to have achieved a sufficient level of communicative competence in the second language, in our opinion, if no knowledge of probability of occurrence is developed in the three components of communicative competence.*

¹³⁸ *(...) the Canale and Swain framework has given rise to much useful research and has provided a rich view of the knowledge and skills that an individual speaker needs to command in order to communicate accurately, appropriately, and effectively in a second language.*

¹³⁹ Do inglês, ‘pragmatic failure’.

sente na interação. A falta de domínio da competência gramatical muitas vezes é a responsável por falhas na comunicação, especialmente com aprendizes no início do programa de aprendizado. A autora tampouco minimiza a importância de tais fatores, mas sua opção teórica exclui o componente gramatical do construto de ‘falha pragmática’. Bortoni-Ricardo (2005, p. 221 e seguintes) lista alguns episódios de pesquisa de campo nos quais o fato de os interagentes possuírem *background* sociocultural distintos desencadeia falhas pragmáticas frequentes, o que exige um esforço de convergência considerável para que a comunicação se efetive.

A expressão ‘competência pragmática’ para Thomas (1983) não é sinônimo de competência comunicativa, mas se refere a um dos vários níveis de conhecimento da competência comunicativa. Para a autora,

a ‘competência linguística’ de um falante seria composta de competência gramatical (conhecimento ‘abstrato’ ou descontextualizado de entonação, fonologia, sintaxe, semântica etc.) e competência pragmática (a capacidade de usar a língua de forma eficaz para atingir um fim específico e de compreender a língua em um contexto)¹⁴⁰ (THOMAS, 1983, p. 92).

A objetividade da definição de Thomas (1983) acerca de seu conceito de competência pragmática serve de introito para a autora delinear um pensamento lógico que acaba por restringir sobremaneira o conceito de ‘falha pragmática’ por ela mesma proposto. Para compreender o sentido pragmático de um enunciado, explica Thomas (1983, p. 92), é necessário (i) atribuir sentido e referência às palavras do falante (o que a autora denomina ‘nível 1 de significado’) e (ii) atribuir força e valor às palavras do falante (‘nível 2 de significado’).

A competência gramatical (em especial seu componente semântico) fornece uma série de sentidos possíveis para um enunciado como:

(1) Ela está passada.

¹⁴⁰ *A speaker’s ‘linguistic competence’ would be made up of grammatical competence (‘abstract’ or decontextualized knowledge of intonation, phonology, syntax, semantics, etc.) and pragmatic competence (the ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose and to understand language in context).*

no qual ‘passada’ possui mais de um sentido possível e ‘ela’ pode possuir um variado número de referentes.

No nível 1 proposto por Thomas (1983), o contexto esclareceria o sentido e o referente. A frase (1) seria interpretada de uma maneira (inequívoca) se fosse uma resposta, por exemplo, à pergunta

(2) Como está a Carmem após a trágica e súbita morte dos pais?

pois o contexto estabeleceria a relação entre ‘ela’ e ‘Carmem’ e definiria o significado de ‘passada’ como sinônimo de ‘abalada, transtornada’.

Entretanto, se (1) fosse enunciada em resposta à

(3) Será que deu tempo de você arrumar aquela camisa que eu queria usar na cerimônia de hoje à noite?

o pronome pessoal ‘ela’ passaria a se referir à ‘camisa’ e o adjetivo ‘passada’ adotaria sentido completamente diverso do primeiro.

Já no nível 2, princípios pragmáticos permitem que o falante atribua ‘força’ a um enunciado, como de ‘desdém’, ‘sarcasmo’, ‘comiseração’, ou uma combinação de valores. Thomas (1983) menciona estudos que mostram que o uso da retórica em atos de fala permite que o falante seja intencionalmente ambíguo em questões de força pragmática, por polidez, por exemplo. Uma frase como ‘Por que você não se assenta um pouco’ pode ser recebida como uma amável sugestão ou algo menos amigável, como uma ordem velada.

Conclui a autora que um ato de fala não seria bem sucedido se o ouvinte não conseguisse perceber as intenções de um falante se, (no nível 1) a partir de uma série de sentidos e referenciais possíveis, o ouvinte escolhesse aquele/aqueles não pretendidos pelo falante; e/ou (no nível 2) se o ouvinte não percebesse a força ilocucionária do enunciado pretendida pelo falante.

A autora em seguida reconhece que seria lógico aplicar o termo ‘falha pragmática’ para problemas de comunicação que ocorrem tanto no nível 1 quanto no nível 2. Entretanto, ela prefere reservar o termo para se referir exclusivamente à inabilidade do ouvinte em reconhecer a força ilocucionária pretendida pelo falante em determinado ato de fala, ou seja, ‘falha pragmática’, se refere a falhas provenientes do nível 2 de significado, o de força e valor pragmático.

Para enfatizar a importância de se trabalhar com a falha pragmática, Thomas (1983) argumenta que apesar de o falante não nativo ter o mesmo direito do falante nativo de se expressar, por exemplo, de maneira mais rude ou mais polida do que o natural – por razões diversas –, geralmente sua opção pragmática não é assim percebida, pois os falantes nativos a interpretam como uma falta de competência pragmática. Portanto, o falante não nativo tem que se portar dentro do padrão esperado pelos ditames sociais de inter-relacionamento. Defende Thomas (1983) que a preocupação maior do professor de língua estrangeira, portanto, deve ser a de não deixar que o aprendiz se porte de maneira rude ou subserviente *apenas se essa não for sua intenção*. Entretanto, a autora acredita que na maioria das vezes o que é percebido como falta de tato do falante não nativo é, na realidade, falha pragmática, e esta é raramente percebida como tal por não linguistas.

Se um falante não nativo parece falar fluentemente (isto é, com competência gramatical), um falante nativo provavelmente atribuirá sua aparente falta de educação ou indelicadeza não a qualquer deficiência linguística, mas a grosseria ou má-vontade. Enquanto um erro gramatical pode revelar um falante menos proficiente no uso da língua, uma falha pragmática reflete mal sobre ele como *pessoa*¹⁴¹ (THOMAS, 1983, p. 97, grifo da autora).

A importância de se trabalhar com a competência pragmática no ensino de segunda língua ou língua estrangeira se torna clara a partir dos argumentos da autora, a despeito da falta de material didático de apoio para tal trabalho. Para Thomas (1983), os professores devem sensibilizar os aprendizes em relação à questão pragmática de um enunciado e torná-los aptos a perceber a força ilocucionária na interlocução entre falantes. Para tal, a autora apresenta uma subdivisão da falha pragmática em falha pragmalinguística e falha sociopragmática.

A falha pragmalinguística, argumenta Thomas (1983), ocorre quando a força pragmática em uma estrutura (seja ela sintática ou semântica) utilizada por um falante não nativo é sistematicamente diferente da força pragmática normalmente atribuída à mesma estrutura pelo falante nativo. Isto se dá, especi-

¹⁴¹ *If a non-native speaker appears to speak fluently (i.e. is grammatically competent), a native speaker is likely to attribute his/her apparent impoliteness or unfriendliness, not to any linguistic deficiency, but to boorishness or ill-will. While grammatical error may reveal a speaker to be a less than proficient language-user, pragmatic failure reflects badly on him/her as a person.*

almente, pela transferência da língua materna para a língua estrangeira de “expressões que são semântica/sintaticamente equivalentes, mas que, devido a uma ‘tendência interpretativa’ diferente, tendem a transmitir uma força pragmática diferente na língua alvo¹⁴² (THOMAS, 1983, p. 101). A autora ilustra com a expressão ‘X, *would you like to read?*’, que em uma sala de aula na Inglaterra seria convencionalmente compreendida como uma maneira polida de determinar que um estudante proceda à leitura, enquanto em uma sala de aula na Rússia, um professor que utilizasse tal expediente poderia receber como resposta ‘No, *I wouldn’t*’ de um estudante que não pretende parecer mal-educado, mas que interpreta o enunciado como realmente uma pergunta sobre sua preferência¹⁴³. Em relação ao português brasileiro, podemos citar as expressões ‘bom pra você’ ou ‘bem feito!’, que são geralmente carregadas de sarcasmo e desdém por parte do falante. Suas semelhantes em língua inglesa, ‘*good for you*’ e ‘*well done!*’, por outro lado, na maioria das ocorrências manifestam uma sincera expressão de regozijo por parte de quem a produz.

Outro exemplo de situação que causa a falha pragmalinguística, desta vez induzido pelo próprio professor, merece menção, pois trata-se de prática comum em ensino de L2/LE. Observe o diálogo em (4) e (5):

(4) *Have you bought dinner?*

(5) *Yes, I have bought dinner.*

A resposta (5) não é, em absoluto, impossível de ser utilizada por um falante nativo. Entretanto, quando o nativo responde a uma pergunta desta maneira, ele está imbuindo seu enunciado com uma carga ilocucionária de irritação, petulância ou sarcasmo. Ou seja, uma resposta de tal forma estruturada é utilizada em um contexto específico, com um objetivo específico, que é compreendido como tal tanto pelo falante como pelo ouvinte. Contudo, diálogos como o representado em (4) e (5) são muito comuns em salas de aula de ensino de L2/LE, e retratam o que

¹⁴² (...) *utterances which are semantically/syntactically equivalent, but which, because of different ‘interpretative bias’, tend to convey a different pragmatic force in the target language.*

¹⁴³ A autora reconhece que tal interpretação não é impossível na Inglaterra, mas apenas menos provável.

Paulston (1974, p. 350) denominou ‘desempenho comunicativo’ e o que Widowson (1988) viria a criticar como demonstração de conhecimento da forma, e não do uso da língua.

De uma maneira geral, Thomas (1983) acredita que a sensibilização do aprendiz em relação a falhas pragmalinguísticas pode ser atingida de maneira direta, e que correções acerca das normas pragmalinguísticas seriam recebidas com a mesma naturalidade quanto correções acerca da estrutura gramatical da língua estudada. Em relação a falhas sociopragmáticas, contudo, a autora percebe um problema mais delicado, pois julgamentos acerca de tais falhas são, em última análise, julgamentos acerca de comportamento social, político, religioso ou mesmo moral de um falante. Nas palavras da autora, falhas sociopragmáticas são provocadas por

desencontros interculturais na avaliação da distância social, do que constitui uma imposição, de quando uma tentativa de ‘um ato de enfrentamento’ deve ser abandonada e na avaliação relativa de poder, direitos, obrigações etc.¹⁴⁴ (THOMAS, 1983, p. 104).

Duas das ilustrações que a autora utiliza para exemplificar a falha sociopragmática referem-se a tabus (o que pode e o que não deve ser tópico de uma conversa entre conhecidos, dependendo do grau de intimidade) e a diferenças culturais quanto à percepção de poder relativo entre interlocutores, que se explicita no grau de deferência entre os interlocutores (como um estudante deve se portar diante do professor, por exemplo). Wolfson (1989), ao ilustrar o conceito de falha sociopragmática apresentado por Thomas (1983, p. 17 e seguintes), inclui interessantes exemplos do que denominou ‘interferência comunicativa’ em interações entre anfitriões e convidados de formação cultural diferentes. Estudantes malaios, por exemplo, mostraram-se incomodados quando os anfitriões lhes perguntavam algo como “você já comeu?” ou “você quer algo para comer ou beber?”, pois em sua cultura é esperado que um anfitrião ofereça aos visitantes algo para comer ou beber independente se eles queiram ou não. Acrescentamos aqui um

¹⁴⁴ *It is cross-cultural mismatches in the assessment of social distance, of what constitutes an imposition, of when an attempt at a ‘face threatening act’ should be abandoned, and in evaluating relative power, rights, and obligations, etc., which cause sociopragmatic failure.*

exemplo de que fomos testemunha. Um amigo brasileiro em viagem pelos Estados Unidos acabara de comer uma fatia de torta na casa de uma americana quando ela ofereceu uma segunda fatia. Seguindo o que ele considerava uma norma de polidez compartilhada, ele recusou a oferta, contando com a insistência da anfitriã, o que não ocorreu. O frustrado convidado não pôde saborear mais um pedaço da torta, como ele queria, e ainda nutriu, por algumas horas, um julgamento equivocado em relação à anfitriã, pela sua ‘indelicadeza’ por não ter insistido na oferta. Mesmo após ter sido alertado sobre a prática considerada adequada naquela cultura, o brasileiro reportou sua dificuldade em aceitar imediatamente ofertas em situações análogas que vivenciou, pois sentia como uma agressão a seus princípios acerca do que era elegante, aceitável, educado. Sem ter a intenção nem o embasamento empírico para generalizar o comportamento cultural do brasileiro, parece-nos correto afirmar que a prática de recusar uma primeira oferta é considerada ‘educada’ em contextos semelhantes ao descrito acima, e uma pessoa que aceita a primeira oferta feita por um anfitrião é vista com ressalvas (a menos que seja uma criança que ainda não adquiriu tal regra do comportamento social). Essa é a conclusão a que chega Thomas quando afirma que

enquanto (...) um falante que não está operando de acordo com o código gramatical padrão é no máximo acusado de estar ‘falando mal’, a pessoa que opera de acordo com princípios pragmáticos diferentes pode muito bem ser censurada por *comportar-se mal*¹⁴⁵ (THOMAS, 1983, p. 107 grifo da autora).

Daí a delicadeza em se abordar o assunto em uma sala de aula de L2/LE, pois adquirir a competência pragmática passa a envolver aspectos que vão de encontro a valores que o aprendiz possui em relação à polidez, sinceridade, honestidade, caráter etc. Paulston (1974, p. 353) reconhece que uma vez que aprendemos regras sociolinguísticas enquanto crianças, durante nosso processo de aquisição da linguagem (e de tudo mais que nos faz comunicativamente competentes, como mostrou Hymes (1972)), ensinar tais regras a adultos implica pre-

¹⁴⁵ *While (...) a speaker who is not operating according to the standard grammatical code is at worse condemned as ‘speaking badly’, the person who operates according to differently formulated pragmatic principles may well be censored as behaving badly (...)*

sumir que eles não foram ‘adequadamente’ educados quando crianças. Paulston (1974) sugere que a dificuldade em ensinar regras sociais talvez derive da crença solidificada de que as regras em questão são as únicas válidas.

Wolfson (1989) concorda:

Incutido na infância, como parte do processo de sociabilização, o uso adequado da fala no contexto de uma dada sociedade está tão ligado a atributos como bons costumes, honestidade, sinceridade e caráter em geral que muitas vezes é difícil para aprendizes de uma língua e para os falantes nativos com os quais interagem aceitar a noção de diversidade nesse aspecto¹⁴⁶ (WOLFSON, 1989, p. 15).

Defendem as pesquisadoras, contudo, que corrigir o comportamento de um estudante que seria identificado como inadequado por um falante nativo não é grosseiro, mas sim um elemento necessário do ensino de línguas, ressaltando que não se deve jamais sugerir qualquer carga de inerente superioridade moral de uma regra sobre a outra.

Em sua síntese, Thomas (1983) defende que sensibilizar os aprendizes de L2/LE em relação a diferenças interculturais na realização linguística de polidez, agradecimento etc. transcende o aspecto meramente instrucional do ensino de línguas e o imbui de um aspecto efetivamente educativo. Para a autora, técnicas que permitam ao aprendiz compreender a maneira como princípios pragmáticos funcionam em outra cultura e que o encorajem a perceber as normas pragmáticas ou discursivas que subjazem uma estereotipia nacional são tanto pedagógica quanto politicamente desejáveis.

2.4.6. A competência interacional de Young

Após reconhecer o impacto da teoria de Canale e Swain (1980) na área de competência comunicativa, Young (1997) sugere que o foco dado pelos autores ao que o aprendiz, por si só, precisa saber e fazer para se comunicar implica em certo isolamento do indivíduo em determinado contexto social. Para Young (1997), entretanto, pesquisas de diversas áreas como a antropologia cognitiva, a

¹⁴⁶ *Inculcated in early childhood as part of the socialization process, appropriate speech usage within the context of a given society is so linked to such attributes as good manners, honesty, sincerity, and good character generally that it is often difficult for language learners, and for native speakers with whom they interact, to accept the notion of diversity along these lines.*

etnometodologia, a psicologia cultural-histórica e a fenomenologia indicam a perspectiva de que habilidades, ações e atividades não pertencem a um indivíduo, mas são conjuntamente construídas por todos os participantes de uma interação. Na realidade, entretanto, Canale já reconhecia a relevância da interação ao afirmar que “a comunicação envolve contínua avaliação e negociação de significado pelos participantes”¹⁴⁷ (CANALE, 1983, p. 4). O autor, entretanto, não explicitou tal relevância em seu arcabouço de competência comunicativa.

Ao rediscutir estudos de outros autores, como Kramsch (1986), Jacoby e Ochs (1995), e Hall (1995), Young defende que “práticas interativas são co-construídas pelos participantes, cada um dos quais contribui com recursos linguísticos e pragmáticos para a prática”¹⁴⁸ (YOUNG, 1997, p. 4). Sua acepção ecoa Kramsch (1986), alegadamente a primeira autora a utilizar a expressão ‘competência interacional’. Diz a autora que

uma interação bem sucedida pressupõe não apenas um conhecimento partilhado do mundo, a referência a um contexto externo de comunicação comum, mas também a construção de um contexto interno partilhado, ou ‘uma esfera de intersubjetividade’ que é construída através de esforços colaborativos dos parceiros interacionais¹⁴⁹ (KRAMSCH, 1986, p. 367).

Portanto, a interação implica uma negociação de intenções, o que leva o interlocutor a ajustar sua fala para que produza o efeito desejado – a força perlocucionária proposta por Austin (1990, p. 95), que indica o *porquê* produzimos determinado enunciado.

Tal ‘ajuste’ é, por sua vez, influenciado pela fala anterior do parceiro, por sua provável reação ao que será dito, por possíveis causas de mal-entendidos e por outros fatores internos à interação. Paradoxalmente, entretanto, Jacoby e Ochs (1995, p. 178) ressaltam que uma determinada interação não é cultural ou

¹⁴⁷ *In this sense, communication involves the continuous evaluation and negotiation of meaning on the part of the participants...*

¹⁴⁸ *Interactive practices are co-constructed by participants, each of whom contributes linguistic and pragmatic resources to the practice.*

¹⁴⁹ (...) *successful interaction presupposes not only a shared knowledge of the world, the reference to a common external context of communication, but also the construction of a shared internal context or “sphere of inter-subjectivity” that is built through the collaborative efforts of the inter-actional partners.*

historicamente isolada. Cada momento presente, argumentam, é produto da interação imediata e também do histórico da experiência conversacional de cada um dos interlocutores, e de sua cultura individual e coletiva. As autoras também alegam que, além de atentar para o que é dito em termos de palavras e estruturas linguísticas, interlocutores de toda e qualquer ordem: crianças, adultos, idosos; falantes monolíngues ou plurilíngues; familiares ou desconhecidos; de qualquer posição social; em todo o contexto de interação – todos se orientam por detalhes paralinguísticos e não linguísticos em cada interação em que tomem parte. A esse respeito, Gumperz teoriza que

inferência conversacional é mais bem vista não como uma simples avaliação unitária de intenções, mas como envolvendo uma série complexa de decisões, incluindo as avaliações relacionais ou contextuais, sobre como os itens de informação devem ser integrados ao que sabemos e ao evento em questão, bem como avaliações de conteúdo...¹⁵⁰ (GUMPERZ, 1997, p. 43-44).

A acepção de *competência interacional*, portanto, agrega a complexidade da contextualização da fala construída enquanto transcorre a interação entre os falantes. Dentre os recursos que cada interlocutor traz para a interação, Young (1997) lista o conhecimento a respeito de (i) *padrões retóricos*, (ii) *padrões lexicais e sintáticos* específicos para cada prática, (iii) dinâmicas de troca de turnos, (iv) organização de tópicos e (v) meios para sinalizar fronteiras entre práticas e transições em uma mesma prática interacional. Schegloff (1972, p. 379) demonstra, por exemplo, como interlocutores com uma grande quantidade de informações a dizer rotineiramente incluem pequenos intervalos na fala para o parceiro de interação poder legitimar sua participação efetiva com um breve sinal como ‘u-hum’.

Padrões retóricos são sequências de atos de fala que definem uma prática interativa específica. Já *padrões lexicais e sintáticos* referem-se a estruturas mais ou menos fixas para determinadas práticas de fala. Os participantes de uma interação em particular, a partir de experiências semelhantes anteriormente vi-

¹⁵⁰ (...) *conversational inference is best seen not as a simple unitary evaluation of intent but as involving a complex series of judgments, including relational or contextual assessments on how items of information are to be integrated into what we know and into the event at hand, as well as assessments of content...*

vidas e dependendo do andamento da interação em curso, vão fazendo escolhas de quais sequências de fala e padrões lexicais ou sintáticos são mais apropriados em cada turno da interação. Diversos fatores podem influenciar nas escolhas que os falantes fazem ao longo de uma interação; alguns mais estáticos, como a relação social entre os interlocutores, outros mais dinâmicos, como o nível de estresse relativo ao longo da interação.

O conceito de padrão retórico apresentado por Young (1997) pode ser interpretado como uma ampliação do construto original de *viabilidade*, como sugere Bortoni-Ricardo (2005). A pesquisadora, após ressaltar a ênfase com que Hymes (1989) observara que havia uma diferença fundamental entre o que não é dito por falta de oportunidade de dizê-lo e o que não é dito porque o falante não encontra uma forma de dizê-lo, defende que “se um falante não tiver acesso a recursos linguísticos necessários para a implementação de um certo ato de fala, (...) seu ato de fala se torna inviável” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62). Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2005), pelo menos três condições influenciam a utilização de recursos linguísticos: (i) o apoio contextual, (ii) a complexidade cognitiva, e (iii) a familiaridade com rotinas comunicativas. A pesquisadora ilustra seus argumentos descrevendo a importância da mediação de um dos interlocutores na viabilidade comunicativa entre uma criança da etnia terena e uma pesquisadora colhendo dados no Mato Grosso do Sul¹⁵¹. Em alguns momentos da interação, a criança se via impossibilitada de interagir devido à complexidade cognitiva dos enunciados (CUMMINGS, 1987).

Os outros recursos linguísticos sugeridos por Young (1997), *trocias de turno*, *organização de tópicos* e *fronteiras entre práticas e transições em uma mesma prática*, parecem ser determinados, em larga escala, tanto pela relação entre os interlocutores quanto pela dinâmica da interação em curso. Dentre os aspectos relevantes, Young (1997) resalta a preferência de certos tópicos sobre outros, a percepção de qual interlocutor tem o direito de introduzir um novo tópico, ou de determinar o término de um tópico, em que momento e de qual maneira.

¹⁵¹ Em vários momentos da interação, a professora da criança terena se vê obrigada a intervir para ‘traduzir’ a fala da pesquisadora para o universo semântico reconhecido pela criança (BORTONI-RICARDO, 2005, pp. 66-67).

Philips (1998), em cuidadoso trabalho com indígenas de Warm Springs, mostra o que é culturalmente diverso ou variável na estrutura sequencial de uma conversa, evidenciando que o que é adequado ou inadequado é particular de determinada cultura.

A proposta de Young (1997) difere das demais essencialmente por se tratar de uma competência que não se identifica em um indivíduo isoladamente (como é o caso da competência pragmática ou estratégica de Canale e Swain (1980), por exemplo). Resume o autor:

A competência interacional (...) em uma prática específica envolve os participantes fazendo uso inteligente de recursos (...) na *construção conjunta* de forma, interpretação, postura, ação, atividade, identidade, instituição, habilidade, ideologia, emoção ou outra realidade culturalmente significativa¹⁵² (YOUNG, 1997, p. 6; grifo nosso).

Hall (1995, p. 206) argumenta que uma teoria de competência linguística que reconhece a influência da dinâmica de interação em curso representa um avanço em relação às demais teorias, uma vez que considera tanto o potencial diferenciado que os significados dos recursos têm em possibilitar uma alteração ou transformação por qualquer indivíduo em um momento particular de uso, como o potencial diferenciado que os indivíduos têm para utilizar, modificar ou transformar os recursos. A partir dessa visão, argumenta que o desempenho de um indivíduo em determinada situação comunicativa relaciona-se não somente com o cenário, os objetivos imediatos, as ações tomadas para atingir os objetivos, os papéis dos interlocutores e os níveis individuais de competência. O que parece ser mais relevante são “as forças socio-históricas e políticas mais amplas que residem tanto nos sentidos dos recursos como nas identidades sociais daqueles que os utilizam”¹⁵³ (HALL, 1995, p. 207). Cada participante de uma interação vai, simultaneamente, condicionando a maneira como os demais irão utilizar seus co-

¹⁵² *Interactional competence in a specific practice (...) involves participants making skillful use of resources (...) in the joint construction of form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality.*

¹⁵³ *What has been given scant theoretical attention in SLL/A (...) are the larger sociohistorical and political forces residing in both the meanings of the resources and the social identities of those who aim to use them.*

nhecimentos e habilidades para fazer uso dos recursos disponíveis em uma interação em particular.

2.4.7. A habilidade comunicativa de linguagem de Bachman e Palmer

A despeito do enfoque de seu trabalho se restringir à avaliação de proficiência em línguas, talvez possamos atribuir a Bachman (2003)¹⁵⁴ e a Bachman e Palmer (1996) uma das propostas mais relevantes em relação à competência comunicativa. Como seus colegas o fizeram, Bachman também reconhece a importância do contexto não apenas da frase para o uso apropriado da língua. O contexto, argumenta, “inclui tanto o discurso, do qual enunciados individuais e frases são parte, quanto a situação sociolingüística que governa, em alto grau, a natureza desse discurso, tanto na forma quanto na função” (BACHMAN, 2003, p. 82). Segundo sua proposta, a habilidade comunicativa de linguagem (HCL) inclui três subcomponentes: a competência linguística, a competência estratégica, e mecanismos psicofisiológicos.

A competência linguística diz respeito ao conjunto de componentes que são utilizados na comunicação oral. Apesar de reconhecer as limitações de uma ilustração para representar uma metáfora visual de um modelo teórico, Bachman (2003, p. 88) a inclui em seu texto para explicitar a representação hierárquica dos subcomponentes da competência linguística, ressaltando, entretanto, que os componentes não devem ser vistos como estanques e independentes um dos outros. Reproduzimos a ilustração a seguir também para evidenciar a complexidade dos desdobramentos de cada um dos componentes propostos pelo autor.

Como ilustra a ‘árvore’ a seguir, no modelo da HCL a competência linguística divide-se em competência organizacional e competência pragmática. A competência organizacional abrange habilidades relacionadas à produção e ao reconhecimento de frases gramaticalmente corretas para a compreensão de seu conteúdo e para sua ordenação com vistas à comunicação adequada. Tais habilidades são de dois tipos: a gramatical e a textual. A competência gramatical remete à proposta original de Hymes (1972), e apresenta uma variedade de sub-

¹⁵⁴ Obra originalmente publicada em 1990.

competências relativamente independentes, como o conhecimento de vocabulário, de morfologia, sintaxe e fonologia/grafia. A competência textual refere-se à habilidade de organização do texto – falado ou escrito – para dotá-lo de coesão (referências, elipses, conjunções etc.) e para atribuir-lhe a força retórica desejada (narração, descrição, classificação etc.).

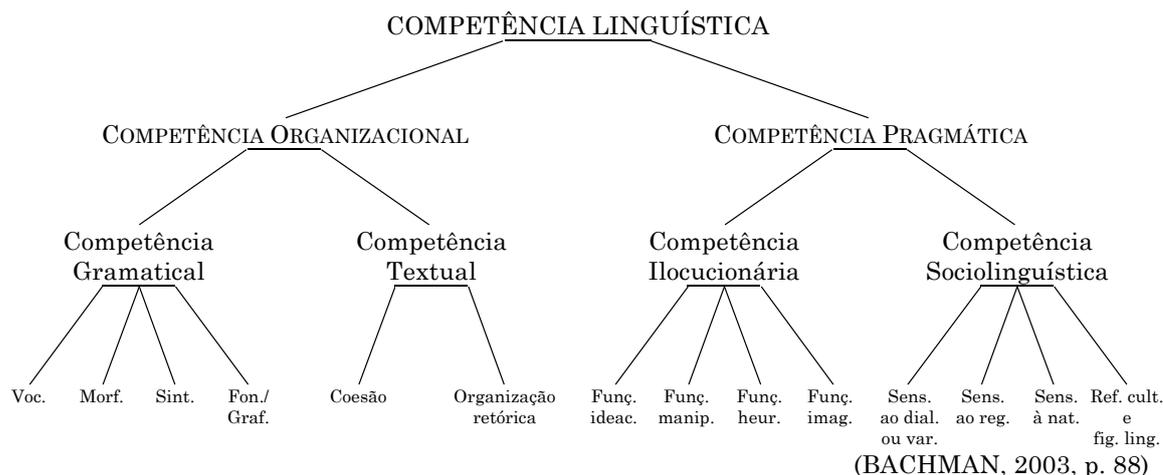


Figura 1 Componentes da competência linguística segundo Bachman

As relações da competência pragmática dizem respeito ao modo como os usuários da língua se articulam com o contexto da comunicação, levando-se em conta o conhecimento das convenções pragmáticas – competência ilocucionária – e das convenções sociolinguísticas – competência sociolinguística – para a realização de funções linguísticas de forma adequada em um dado contexto.

Para compreender a força ilocucionária de um ato de fala, devemos nos lembrar que um determinado enunciado pode ser analisado e descrito em relação à sua força proposicional (referência e predicação) e também em relação à função realizada ao se enunciar algo. Searle (1972, p. 143), ao discutir o significado de atos de fala, afirma que, em uma interação, o interlocutor ‘A’ almeja comunicar alguma coisa a ‘B’ fazendo com que ‘B’ reconheça a intenção de ‘A’ em comunicar exatamente aquela coisa.

Retiramos de Gumperz (1997) parte de um diálogo entre duas secretárias de um departamento em uma universidade que se encaixa com perfeição como ilustração de como a força ilocucionária (função) de um enunciado reflete um conhecimento que vai além do referente explícito:

- (1) A: Você vai ficar por aqui nos próximos dez minutos?
 (2) B: Pode ir para seu intervalo. Pode ser até mais, se precisar.
 (3) A: Eu só vou ali na varanda. Me chame se precisar.
 (4) B: Tudo bem. Não se preocupe¹⁵⁵ (GUMPERZ, 1997, p. 41).

O primeiro enunciado de A não é uma simples solicitação de informação, mas tem a função de explicitar um pedido para que B permanecesse no local enquanto A ia para seu intervalo. Gumperz (1997) detalha mais sua análise, e mostra que o diálogo evidencia processos inferenciais que vão além da força ilocucionária e que retomaremos adiante.

Bachman (2003) classifica a competência ilocucionária em relação à função do enunciado em análise. A função ideacional é a mais comum e é utilizada para expressar ideias ou trocar opiniões sobre conhecimento ou sentimentos. As funções manipulativas são as utilizadas quando nossa primeira intenção é afetar o mundo em nossa volta. Trata-se da função utilizada quando queremos que outros façam algo para nós, como no exemplo (1) acima. A função heurística aplica-se ao uso da língua para ampliar o conhecimento, e ocorre em situações de ensino e aprendizagem, de resolução de problemas ou de esforços conscientes de memorização. Finalmente, a função imaginativa é aquela que nos permite expandir nossa própria visão de mundo através da literatura, e outras formas de arte, incluindo aí fantasias, chistes, metáforas ou figuras de linguagem.

O segundo componente da competência pragmática da HCL – a competência sociolinguística – relaciona-se a como adequar as funções apresentadas acima aos diversos contextos de interação que são influenciados por uma plethora de aspectos socioculturais e discursivos. A competência sociolinguística habilita o falante competente a utilizar as funções de linguagem adequadas a cada um dos contextos em que se encontra, pois ele demonstra sensibilidade para as convenções de uso da língua determinadas por questões culturais ou históricas, por exemplo. São quatro categorias de sensibilização das quais o falante faz uso. A sensibilidade ao dialeto ou variedade – presentes em virtualmente qualquer co-

¹⁵⁵ A: *Are you going to be here for ten minutes?* B: *Go ahead and take your break. Take longer if you want.* A: *I'll just be outside on the porch. Call me if you need me.* B: *OK. Don't worry.*

munidade linguística – habilita o falante a adequar sua fala – ou sua interpretação – ao meio em que se encontra. A sensibilidade ao registro explicita a convenção de uso de certos termos ou determinadas estruturas em consonância ao contexto social nos quais são empregados. O registro pode ser diferenciado devido a questões estéticas (um texto rebuscado *versus* um texto despojado e singelo), à área referencial (com o uso de termos específicos, ou jargão restrito a um domínio discursivo particular) à modalidade do discurso (texto oral/escrito).

O terceiro aspecto da competência sociolinguística é a sensibilidade à naturalidade do enunciado. O falante competente consegue distinguir e utilizar não apenas o que é correto nas esferas gramatical, textual e ilocucionária, mas também o que soa como natural – uma vez que é socialmente produzido –, “de maneira semelhante à da fala nativa” (BACHMAN, 2003, p. 105). É a busca desse naturalidade que faz com que os falantes se esforcem para alcançar a similaridade, fenômeno descrito como convergência da fala (BORTONI-RICARDO, 2011, pp. 107-109).

O último aspecto da competência sociolinguística diz respeito à sensibilidade do falante em perceber referências culturais e identificar figuras de linguagem. Segundo o autor, tais aspectos poderiam ser incorporados pelo conhecimento vocabular da competência organizacional, mas os sentidos que uma cultura em particular imprime a eventos, instituições e personagens exigem uma sensibilidade que vai além da gramatical.

O segundo grande componente da HLC é a competência estratégica. Bachman (2003) a concebe como um aspecto consideravelmente importante no uso comunicativo da língua, e não apenas como auxiliar quando as habilidades linguísticas não são suficientes e necessitam compensação por meio de estratégias diversas, como propuseram Canale e Swain (1980). O autor inclui em sua concepção de competência estratégica três componentes: averiguação, planejamento e execução.

O componente da averiguação permite ao falante (i) identificar a informação que é necessária para se atingir um objetivo comunicativo particular em determinado contexto; (ii) estabelecer quais competências linguísticas (língua partilhada) estão a sua disposição para efetivar a comunicação de maneira mais

eficaz possível; (iii) determinar as habilidades e conhecimentos que são compartilhados pelo interlocutor; e, (iv) após proferir o enunciado, verificar se o objetivo foi atingido através da reação ou resposta do interlocutor.

Retornemos ao exemplo da interação entre duas secretárias utilizado por Gumperz (1997).

(1) A: Você vai ficar por aqui nos próximos dez minutos?

(2) B: Pode ir para seu intervalo. Pode ser até mais, se precisar.

(3) A: Eu só vou ali na varanda. Me chame se precisar.

(4) B: Tudo bem. Não se preocupe¹⁵⁵ (GUMPERZ, 1997, p. 41).

Utilizando o esquema do componente de averiguação proposto por Bachman (2003), podemos supor que o objetivo de A ao enunciar (1) era o de checar se B poderia ficar à disposição durante seu intervalo. Também se verifica que A selecionou um repertório linguístico disponível e compartilhado por B para proferir seu enunciado. Podemos ainda argumentar que A e B partilhavam igualmente o conhecimento de que a secretaria em que trabalham não poderia ficar sem uma atendente durante o intervalo de uma das funcionárias, o que levou A a enunciar (1). A resposta proferida por B em (2) deixou claro para A que o objetivo foi alcançado, e que B compreendeu a função de (1).

O componente do planejamento da competência estratégica recupera aspectos relevantes da competência linguística e elabora um plano através do qual objetiva-se atingir uma meta comunicativa. Os aspectos que são recuperados dependem essencialmente do andamento da interação (como propôs Young (1997)), em uma constante avaliação do último enunciado proferido, antes que o falante possa emitir o próximo. Uma das funções, pois, da competência estratégica é a de avaliar a nova informação dada pelo interlocutor, à luz da informação já conhecida (inclusive o conhecimento do mundo real e de especificidades extralinguísticas), para então possibilitar ao falante emitir um enunciado apropriado e eficiente.

Voltemos mais uma vez ao exemplo das duas secretárias acima. Ao ouvir (1), B avaliou a pergunta de A em face de seu conhecimento de que a secretaria não poderia ficar sem atendentes durante o período de intervalo de A, que sempre ocorria por volta daquele horário. Tal percepção fez com que B interpre-

tasse (1) como sendo uma solicitação para cobrir a ausência de A durante seu momento de intervalo. A resposta de A em (3) legitima a interpretação de B. Atente-se, portanto, que a interpretação correta só aconteceu devido ao fato das duas interlocutoras partilharem as mesmas expectativas em relação ao discurso. A real intenção de A não estava patente e explícita na superfície de seu enunciado. Os fatores que permitiram a B compreender a intenção de A são denominados por Gumperz como ‘pistas contextuais’, que são os “meios através dos quais os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam do que se trata a atividade, como se deve compreender o conteúdo semântico e *como* cada frase se relaciona com o que a precede ou segue”¹⁵⁶ (GUMPERZ, 2006, p. 140, grifo do autor).

Finalmente, o componente de execução da competência estratégica apoia-se no terceiro grande componente da HCL – os mecanismos psicofisiológicos que se referem aos processos neurológicos e fisiológicos de que os falantes dispõem para formular seus enunciados. Utilizamos as habilidades visuais e auditivas nas etapas receptivas da linguagem, e habilidades neuromusculares nas etapas produtivas. Recorremos a essas habilidades na fase de execução da competência estratégica, implementando nosso enunciado na modalidade e no canal adequados aos nossos objetivos momentâneos.

O esquema apresentado na Figura 2 que se segue representa o arcabouço da HCL proposto por Bachman (2003). Pode-se perceber o intrincamento da teoria, e a maneira como os diversos componentes se inter-relacionam e se retroalimentam. O esquema evidencia que após a execução de um enunciado – o processo de elocução, seja ao expressar ou ao interpretar um ato de fala – o falante reativa o processo de averiguação situacional, iniciando um novo processo de planejamento.

¹⁵⁶ (...) *constellations of surface features of message form are the means by which speakers signal and listeners interpret what the activity is, how semantic content is to be understood and how each sentence relates to what precedes or follows.*

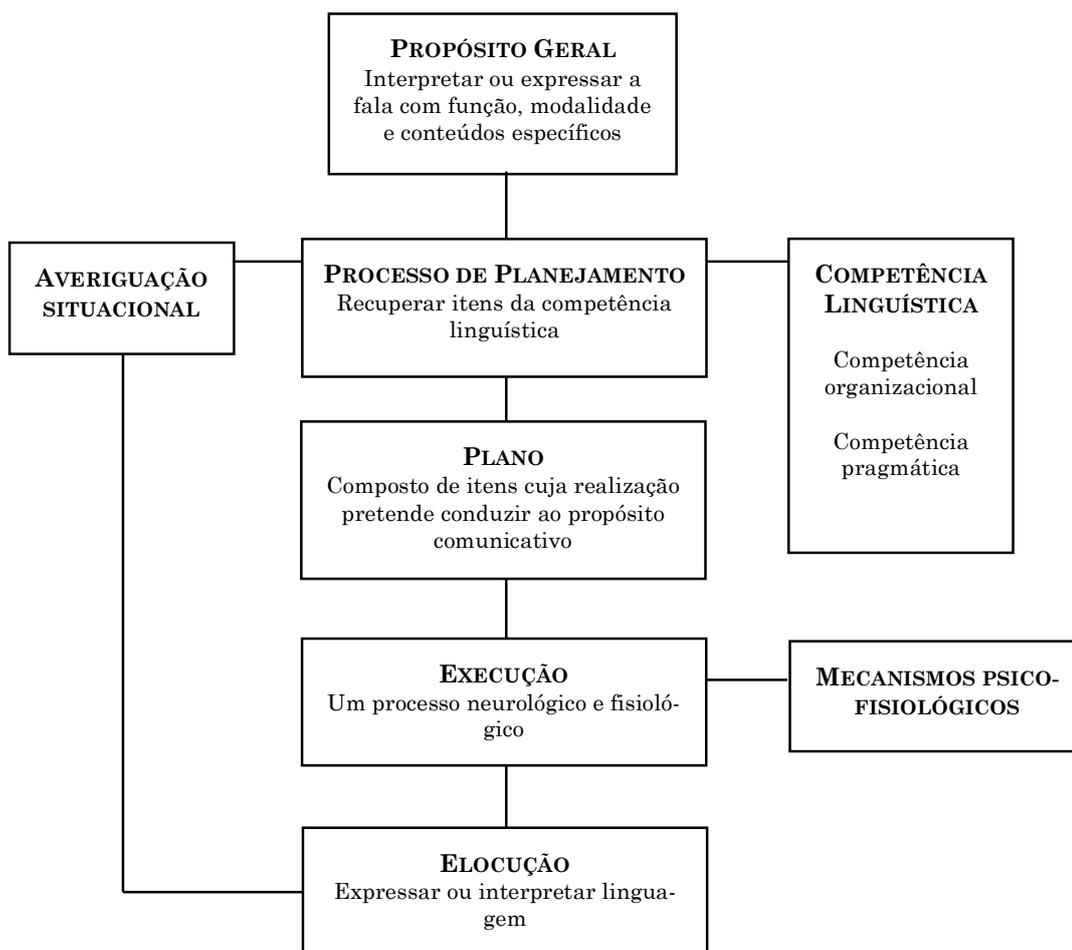


Figura 2 O modelo da habilidade comunicativa de linguagem

Adaptado de (BACHMAN, 2003, p. 115).

2.4.8. O modelo pedagógico de Celce-Murcia

Embora Celce-Murcia tenha trabalhado em colaboração com dois outros teóricos na primeira versão de sua proposta de competência comunicativa (1995), optamos por atribuir o modelo aqui apresentado somente à autora, pois se trata do resultado de duas revisões publicadas posteriormente assinadas somente por ela (CELCE-MURCIA 1995, 2007). A proposta foi a primeira a ser elaborada com o foco primordial no ensino de L2 desde a publicação de Canale e Swain (1980). A autora inclusive reconhece ser seu trabalho uma continuação da proposta apresentada quinze anos antes.

Detemo-nos nessa seção na apresentação e discussão do modelo apresentado em sua última obra, de 2007 (Figura 4), mas incluímos a representação

gráfica do modelo original, de 1995 (Figura 3), para ilustrar também como a autora desenvolveu seu trabalho ao longo de 12 anos.

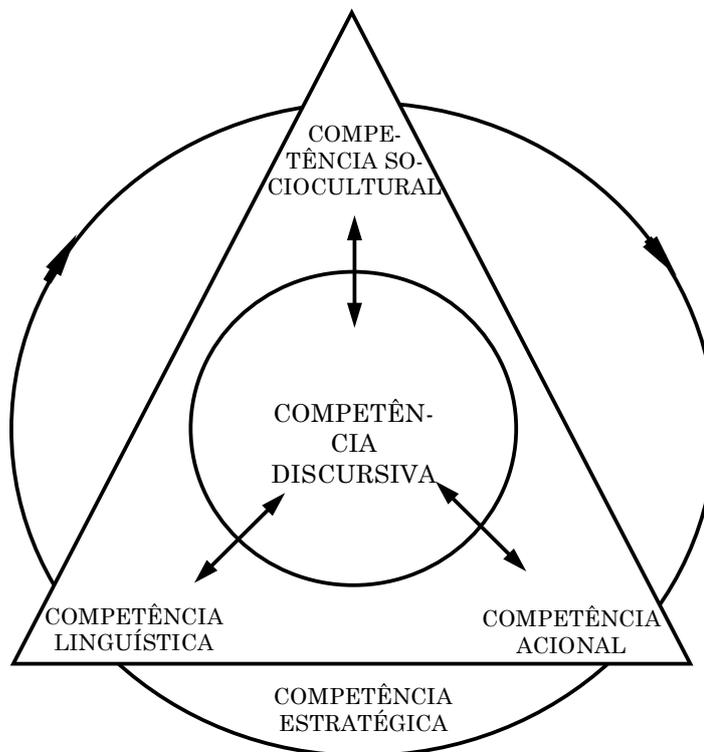


Figura 3 Modelo de CC segundo Celce-Murcia *et al.* (1995, p. 10)

Em comparação com o modelo apresentado por Canale e Swain (1980), a partir do qual Celce-Murcia *et al.* (1995) desenvolveram esse novo quadro teórico, destacam-se dois aspectos de caráter terminológico. Em primeiro lugar, há a opção pelo termo ‘competência linguística’, ao invés da ‘competência gramatical’ proposta por aqueles autores quinze anos antes. Segundo os proponentes do novo arcabouço teórico, a opção por retomar o termo originalmente proposto por Dell Hymes (1972) se deu para evitar interpretações equivocadas que não incluiriam questões lexicais e fonológicas juntamente com as morfológicas e sintáticas comumente associadas ao termo ‘gramatical’. O segundo ponto diz respeito à opção por ‘competência sociocultural’ em lugar da ‘competência sociolinguística’, com o intuito de distingui-la mais claramente da competência acional. Essa última é um acréscimo mais visível à teoria original de Canale e Swain (1980) e diz respeito, basicamente, à capacidade de produzir e compreender intenção comunicativa na realização e interpretação de atos de fala.

Um dos méritos da contribuição de Celce-Murcia *et al.* (1995) foi a explicitação da inter-relação dinâmica entre os vários componentes do arcabouço teórico de competência comunicativa, evidenciados nas diversas setas da representação gráfica, além da descrição detalhada de tais inter-relações para uma compreensão mais precisa do construto que propõem.

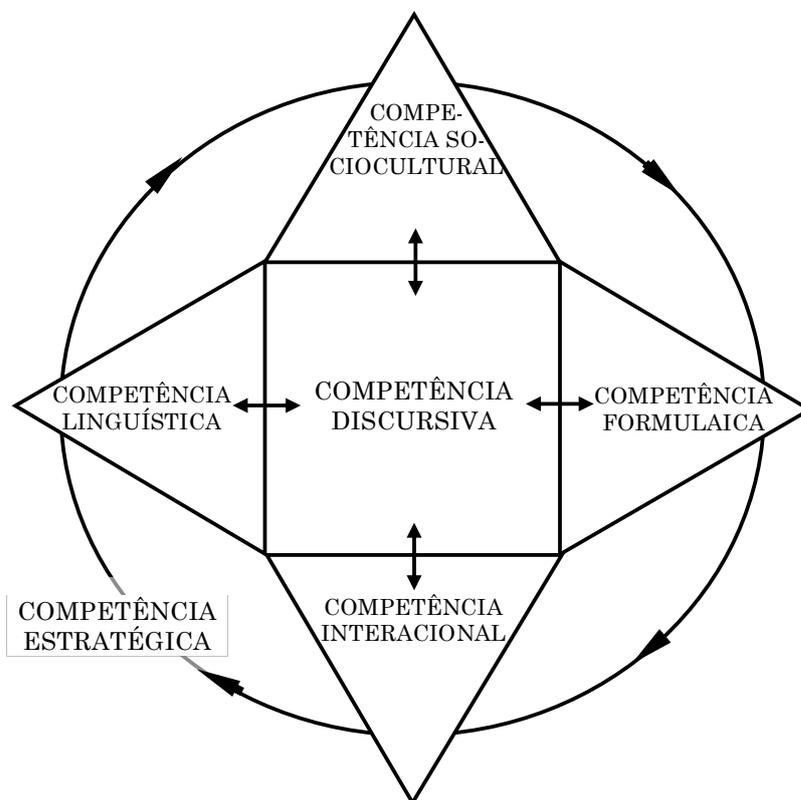


Figura 4 Modelo de CC segundo Celce-Murcia (2007, p. 573)

O modelo apresentado por Celce-Murcia doze anos mais tarde (Figura 4) mantém evidente relação com o representado pela Figura 3, mas incorpora alguns elementos interessantes que contribuem para uma melhor compreensão de como os diversos componentes se inter-relacionam. O novo modelo é fruto do amadurecimento da teoria e do propósito de autora em colaborar para que a prática em sala de aula de L2/LE efetivamente abarque todos os componentes da teoria proposta.

Como no modelo anterior, a competência discursiva, incorporada por Canale (1983) à proposta inicial de Canale e Swain (1980), ocupa posição central no esquema. Mas a disposição na Figura 4 evidencia que essa competência é mol-

dada pelas quatro competências que a circundam – o quadrado é formado pela base dos quatro triângulos adjacentes – enquanto as setas de duas pontas reiteram que a influência se dá em duas mãos, pois a competência discursiva também molda as quatro outras competências. A competência que circunscreve as demais é a estratégica,

um inventário ubíquo de habilidades de uso potencial que permite ao falante estrategicamente competente negociar mensagens e resolver problemas ou compensar por deficiências em qualquer uma das outras competências subjacentes¹⁵⁷ (CELCE-MURCIA, *et al.*, 1995, p. 9).

A competência discursiva refere-se à seleção, sequência e ordenamento de palavras, estruturas e enunciados para atingir o objetivo de uma mensagem falada ou escrita. Celce-Murcia *et al.* (1995) listam cinco subáreas dessa competência, mas no modelo mais recente elas são reduzidas a quatro: coesão (referência, substituição/elipses, conjunção), dêixis (pessoal, espacial, temporal, textual), coerência (sequenciação, continuidade temporal), e gênero/estrutura genérica (narrativa, entrevista, relatório). As quatro subáreas se inter-relacionam para produzir significado e transmiti-lo de acordo com a intenção do falante.

A competência sociocultural, por seu turno, refere-se ao conhecimento pragmático do falante, ou seja, sua capacidade de expressar mensagens de forma apropriada em contextos culturais e sociais de comunicação. As falhas pragmáticas apontadas por Thomas (1983) derivam exatamente de problemas na competência sociocultural. Celce-Murcia *et al.* (1995, p. 23-25) agrupam algumas variáveis socioculturais que o falante competente deve dominar em quatro áreas, que mais uma vez foram reduzidas a três no texto de Celce-Murcia (2007): (i) fatores contextuais sociais (idade, gênero dos falantes, status etc), (ii) adequação estilística (estratégias de polidez, gêneros do discurso, registros etc), (iii) fatores culturais (conhecimento acerca da comunidade falante da L2, principais diferenças dialetais, sensibilidade transcultural etc.). Segundo os autores, o aprendiz dá-se

¹⁵⁷ *The circle surrounding the pyramid represents strategic competence, an ever-present, potentially usable inventory of skills that allows a strategically competent speaker to negotiate messages and resolve problems or to compensate for deficiencies in any of the other underlying competencies.*

conta da importância da competência sociocultural em sua primeira tentativa de aplicar o conhecimento de L2 que adquiriu em uma comunicação real. As primeiras interações comunicativas podem ser desastrosas. Citando expressão cunhada por Damen (1987, apud CELCE-MURCIA *et al.*, 1995, p. 23), alegam os autores que o ensino de língua estrangeira ‘a-cultural’, que é ainda bastante típico mundo afora, não prepara o aprendiz para lidar eficientemente com a linguagem em contextos reais.

A despeito de reconhecerem que ampliar a consciência sociocultural do aprendiz é uma tarefa complexa, especialmente pela falta de análises e descrições rigorosas a respeito, Celce-Murcia *et al.* (1995) reafirmam a importância de se lidar com o tema de maneira responsável e assertiva.

A competência linguística é provavelmente o componente mais universalmente aceito e presente em praticamente todos os modelos de CC, desde a proposta inicial de Chomsky (1966) que foi questionada por Hymes (1972). Segundo o arcabouço de Celce-Murcia (2007), ela engloba conhecimento fonológico (segmental e suprasegmental), lexical (palavras de conteúdo semântico e funcional), morfológico (partes do discurso, inflexões gramaticais, processo de derivação) e sintático (estrutura frasal, ordem das palavras, coordenação, subordinação).

A competência formulaica é um desdobramento da competência linguística da proposta de Celce-Murcia *et al.* (1995). Já no artigo original, os autores ressaltam a importância que deveria ser assegurada aos blocos lexicais de cada língua, e dão indícios de que os aspectos sistemáticos da linguagem pertenceriam a uma área de competência, enquanto blocos lexicais a uma outra. Na revisão da teoria, Celce-Murcia (2007) os inclui em um componente em separado, paralelo à competência linguística. Enquanto essa abarca os sistemas abertos e recursivos enumerados no parágrafo anterior, a competência formulaica abrange formas fixas e pré-fabricadas que falantes utilizam em larga escala em suas interações. São elas as chamadas rotinas (formas fixas, como ‘*all of a sudden*’ e agrupamentos formulaicos, como ‘*salt and pepper*’ e ‘*knife and fork*’), as colocações (‘*statistically significant*’, ‘*mutually intelligible*’), as expressões idiomáticas (‘*to kick the bucket*’) e os quadros lexicais (‘*I’m looking for*’, ‘*See you later*’).

Um exemplo da relevância de agrupamentos formulaicos foi registrado por Gumperz (2006), que relata um evento em que um aluno de pós-graduação negro tinha como tarefa entrevistar uma dona-de-casa também negra em um bairro de baixa renda. O primeiro contato havia sido feito por telefone e, ao chegar à casa, o estudante foi recebido pelo sorridente marido da entrevistada que perguntou algo como “Então, cê vai dá u’a geral na minha véia, é?”, o estudante, tentando seguir o protocolo do que lhe foi ensinado no treinamento, respondeu-lhe: “Ah, não. Só vim a fim de obter algumas informações. Já ligaram antes do escritório.”¹⁵⁸ (GUMPERZ, 2006, p. 141). Diante desta resposta, o homem recolheu seu sorriso e a entrevista transcorreu de maneira bastante insatisfatória. Posteriormente, o estudante se deu conta de que falhara ao não perceber que a fala do marido era como “um jogo formulaico de abertura usado para ‘testar’ estranhos com o objetivo de verificar se conseguem produzir uma resposta formulaica adequada”¹⁵⁹ (GUMPERZ, 2006, p. 141). Gumperz, no mesmo artigo, ainda sinaliza trabalhos anteriores que mostram que grande parte da linguagem natural é formulaica e automática, em contraste com a fala propositiva, criativa e espontânea. E conclui: “o uso formulaico da linguagem é sempre um problema para falantes não nativos”¹⁶⁰ (GUMPERZ, 2006, p. 150).

A presença de expressões formulaicas nas línguas parece ser muito mais expressiva do que se supõe. Wolfson (1983) cita pesquisa em que foi comprovado, por exemplo, que a forma de expressar elogio em inglês americano é tão regular que se trata de uma fórmula. Segundo os estudos, apenas nove estruturas são utilizadas em virtualmente todas as situações de elogio em um corpus de 686 exemplos. E três das estruturas respondem por 85% das situações. Tal regularidade levou os pesquisadores a concluir que elogios em inglês americano são formulaicos e não estruturas abertas.

¹⁵⁸ “So y’re gonna check ou ma ol lady, hah?” “Ah, no. I only came to get some information. They called from the office.”

¹⁵⁹ The style is that of a formulaic opening gambit used to ‘check out’ strangers, to see whether or not they can come up with the appropriate formulaic reply.

¹⁶⁰ Formulaic use of language is always a problem for non-native speakers.

A competência interacional foi apresentada originalmente como um subcomponente da competência estratégia. Na nova proposta, trata-se de um componente mais prático que agrega três subcomponentes também presentes no modelo anterior. O primeiro é a *competência acional*, que no modelo de Celce-Murcial *et al.* (1995) foi apresentado como um componente independente (cf. Figura 3). Competência acional refere-se a como traduzir intenção em um ato de fala e a como, por outro lado, compreender a intenção de um ato de fala. Trata-se do componente mais funcional da linguagem, e portanto corresponde, grosso modo, à competência ilocucionária de Bachman (2003), ou seja, a correspondência entre intenção do falante e a estrutura linguística¹⁶¹. Os autores sugerem que um ponto da competência acional particularmente complexo para o aprendiz de inglês como LE/L2 são atos de fala indiretos, que, a despeito de serem amplamente utilizados por falantes nativos, raramente são incluídos nos currículos de ensino. Como resultado, é frequente a inabilidade de um não nativo em compreender *'you want to be back by 4 o'clock'* como sendo, efetivamente *'be back by 4'*¹⁶² (CELCE-MURCIA *et al.*, 1995, p. 20).

Além do conhecimento acerca de funções da linguagem, competência acional também abarca conhecimento a respeito de grupos de atos de fala. Acreditam os autores que frequentemente padrões de interação que acompanham um certo ato de fala são altamente convencionais, formando o que denominam agrupamentos de atos de fala¹⁶³. Reconhecendo a necessidade de pesquisas mais abrangentes a respeito do assunto, os autores reafirmam tratar-se de mais uma questão que imprime naturalidade à fala do aprendiz.

O segundo subcomponente da competência interacional é a *competência conversacional*, apresentado no primeiro modelo como parte da competência discursiva. A competência conversacional é inerente ao sistema de troca de turnos, mas também abrange conhecimento acerca de como se iniciar e terminar uma

¹⁶¹ Preferimos o termo 'falante' neste conceito pois de acordo com os autores, sua conceituação de competência acional restringe-se à comunicação oral. Um paralelo próximo referente à língua escrita, explicam, seria uma 'competência retórica'.

¹⁶² A primeira frase traduz-se, literalmente, por 'Você quer estar de volta às 4 horas', e a segunda, por 'Esteja de volta às 4.'

¹⁶³ *Speech act sets*.

conversa, como estabelecer e mudar de tópico, como tomar e passar o piso da fala, como interromper o interlocutor, como evidenciar que a narrativa está sendo acompanhada/compreendida etc. A dinâmica da troca de turnos foi profundamente discutida em trabalho de Sacks *et al.*, no qual os autores demonstram evidências claras de sua organização. Os dados pesquisados levaram os autores a afirmar, por exemplo, que as transições são minuciosamente coordenadas e que técnicas são utilizadas para alocação de turnos (SACHS *et al.*, 1974, p. 699).

Finalmente, o terceiro e último subcomponente da competência interacional é a *competência não verbal ou paralinguística*, apresentada no modelo precursor como uma subcompetência da competência sociocultural. Competência não verbal ou paralinguística inclui linguagem corporal (gestos, contato visual, marcas de afetação), proxêmica (distância física entre falantes), comportamento tátil, silêncios e pausas que carregam carga cultural específica e, por fim, o uso de sinais de retorno¹⁶⁴, termo cunhado por Duncan (1974, p. 166) para se referir a estratégias adotadas pelo ouvinte para indicar que está acompanhando o raciocínio do falante. Os sinais de retorno tradicionalmente têm “a forma de um meneio de cabeça ou de interjeições de aprovação (uhum, é), de complementação de sentenças que o falante inicia, de breves pedidos de esclarecimento ou de repetição de um pensamento anterior expresso pelo falante” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 247).

O componente que envolve e perpassa todo o modelo de Celce-Murcia (2007) é uma ampliação da competência estratégica proposta originalmente por Canale e Swain (1980). Na revisão da proposta apresentada por Celce-Murcia *et al.* (1995), a autora inclui, paralelamente à competência de comunicação, a competência de aprendizagem, específica para aprendizes de L2/LE.

No âmbito das competências de comunicação, as estratégias citadas em Celce-Murcia *et al.* (1995) incluem estratégias de aproximação, mudança de código, mímica, recursos de retardo, como o uso de expressões do tipo ‘*Where was I?*’

¹⁶⁴ O termo original é *backchannel*, verbo, e *backchanneling*, substantivo. A tradução para ‘sinais de retorno’ foi proposta por BORTONI-RICARDO *et al.*, 2010 (p. 28).

ou ‘*Could you repeat that?*’; automonitoramento, como o uso de expressões como ‘*I mean...*’ etc.

Ressaltamos que algumas das estratégias sugeridas por Celce-Murcia *et al.* (1995) são igualmente inerentes a aprendizes de L2/LE, e não são utilizadas por falantes nativos. Detenhamo-nos em duas delas para traçar algumas considerações que julgamos pertinentes. Ambas sugestões são apresentadas como estratégias compensatórias:

- tradução literal da língua materna;
- estrangeirização¹⁶⁵ (palavra da L1 com pronúncia da L2/LE).

Apesar de reconhecermos que as duas estratégias podem alcançar o objetivo da comunicação, há também a possibilidade de a comunicação ser prejudicada pela não compreensão ou pela compreensão inadequada da intenção do falante. A tradução literal de ‘terceirização’ – *thirdization* – por exemplo, não será facilmente compreendida pelo falante nativo de língua inglesa. Já a tradução literal de ‘bem-feito’ para *well done* irá causar uma interpretação errada, já que a carga ilocucionária em português é, na maioria dos casos, negativa. Finalmente, a estrangeirização só surtiria efeito, em grande parte dos casos, com o auxílio do contexto e no caso de o radical da palavra estrangeirizada ter um cognato na língua inglesa: pode ser que ‘*he asked for the time because he didn’t have a ‘relowgeow’’*’ seja compreendida, mas ‘*I need to buy a ‘relowjiow’’*’ é mais difícil. O modelo apresentado por Celce-Murcia após revisão da proposta original, entretanto, não menciona tais estratégias, apesar de remeter o leitor ao texto publicado anteriormente.

As estratégias de aprendizagem sugeridas pela autora podem ser cognitivas (uso da análise lógica para auxiliar o aprendizado, como organização de material, resumo, revisão de notas etc.), metacognitivas (uso de técnicas de automonitoramento e autoavaliação do desempenho, com criação de rotinas de estudo e de prática) e relacionadas à memória (uso de imagens associativas, recursos mnemônicos, acrônimos, rimas etc.) (CELCE-MURCIA, 2007, p. 614).

¹⁶⁵ ‘Foreignization’, palavra cunhada pelos autores.

Não concordamos com a inclusão de estratégias de aprendizagem em um modelo de competência comunicativa. Apesar de reconhecermos a importância de tais estratégias se objetivamos alcançar a competência comunicativa, elas são, efetivamente, estratégias de *aprendizagem*, e não de *comunicação*. Em uma análise objetiva, todos os demais conceitos propostos por Celce-Murcia (2007) possuem o objetivo claro e direto de se comunicar com competência. No caso do componente de estratégias de aprendizagem, o objetivo direto é *aprender* com mais eficiência. Aceitamos, entretanto, a argumentação de que um aprendiz que utiliza as estratégias de aprendizagem corretas tem mais chances de se sobressair em atividades comunicativas.

Pelo fato de ser mais atual e abrangente, o modelo de Celce-Murcia serviu-nos de base para a análise dos manuais didáticos nesta pesquisa.

2.5. À GUISA DE CONCLUSÃO

Apresentamos a seguir um quadro comparativo entre os diversos conceitos e construtos de competência apresentados pelos autores nessa revisão teórica. Ainda que de forma limitada, uma vez que os conceitos de uma proposta não necessariamente equivalem a conceitos das demais, o quadro apresenta uma tentativa de indicar paralelos entre as principais teorias, além de explicitar as facetas não abordadas por cada uma das teorias.

Quadro 4: Comparativo entre diversos conceitos de competência

Chomsky (1966)	Hymes (1989)	Canale e Swain (1980)	Thomas (1983)	Young (1997)	Bachman e Palmer (1996)	Celce-Murcia (1995) (2007)
Competência	Competência Comunicativa	Competência Gramatical (subcompetência de regras de probabilidade de ocorrência)	Competência Linguística engloba: Competência Gramatical (entonação, fonologia, sintaxe, semântica etc.)	Competência Interacional engloba: Padrões lexicais e sintáticos	Habilidade Comunicativa da Linguagem engloba: Competência Organizacional ▪ Competência Gramatical ▪ Competência Textual	Competência comunicativa engloba: Competência Linguística (fonologia, lexicologia, morfologia e sintaxe) Competência Formulaica (rotinas, colocações, expressões idiomáticas, quadros lexicais)
	Competência Linguística	Competência Gramatical (subcompetência de regras de probabilidade de ocorrência)	Competência Pragmática Competência Sociopragmática	Trocas de turno Organização de tópicos Fronteiras e transições entre práticas	Competência Pragmática ▪ Competência Ilocucionária ▪ Competência Sociolinguística	Competência Sociocultural Competência Interacional ▪ Competência Acional ▪ Competência Conversacional ▪ Competência Paralinguística
Desempenho	Adequação	Competência Sociolinguística (subcompetência de probabilidade de ocorrência)	Competência Pragmática Competência Sociopragmática			Competência Discursiva (coesão, dêixis, coerência, estrutura genérica e conversacional)
	Viabilidade	Regras de uso	Regras de discursão ¹⁶⁶	Padrões retóricos		
	Ocorrência	Competência Estratégica (subcompetência de regras de probabilidade de ocorrência)			Competência Estratégica (averiguação, planejamento, execução)	Competência Estratégica (competências de comunicação e competências de aprendizagem)
					Mecanismos psicofisiológicos (habilidades visuais, auditivas e neuromusculares)	

¹⁶⁶ Canale (1983) incluiu Competência Discursiva em seu arcabouço teórico, desmembrando as regras de discurso da Competência Sociolinguística.

Como ressaltam diversos teóricos aqui citados, nenhuma das propostas teóricas desenvolvidas a partir do construto inicial apresentado por Dell Hymes (1972) apresenta questões que contradigam ou desabonem a proposta fundadora. Tampouco minimizam a importância de seu trabalho teórico. Os trabalhos que vieram depois da publicação de Hymes ampliaram sua teoria, a aplicaram em contextos específicos de segunda língua (seja ensino, aprendizagem ou avaliação), e explicitaram sua importância para o sentido mais aprofundado da expressão ‘competência comunicativa’.

A pesquisa neste trabalho de doutoramento irá analisar manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira que se autoproclamam adeptos da abordagem comunicativa. O que nos interessa é procurar evidências de que as questões apresentadas neste capítulo são de fato abordadas nos manuais didáticos e, em caso positivo, de qual maneira elas são abordadas.