

# REFLEXÕES SOBRE A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUAS COMPETÊNCIAS<sup>1</sup>

Emanuele Coimbra Padilha<sup>2</sup>

*RESUMEN: Este trabajo objetiva reflexionar sobre las consecuencias de la aparición del concepto de competencia comunicativa para la formación de profesores de lenguas extranjeras. Para tanto, se presentan los principales puntos de la teoría de Hymes (1995) y Canale (1995), acerca la relación de este término con la enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera y segunda lengua; y el impacto de la ampliación de esta teoría para la construcción de las competencias de los profesores de lenguas. Partiendo de la finalidad inicial de esta investigación es posible afirmar que la formación inicial de profesores debe desarrollar en los estudiantes no sólo la competencia gramatical, sino también la discursiva, la sociolingüística y la estratégica, que forman parte de la competencia comunicativa.*

*PALABRAS CLAVE: Competencia comunicativa, profesor de lengua extranjera, formación de profesores.*

## 1. INTRODUÇÃO

Preparar um profissional competente e com todas as habilidades exigidas do professor é uma tarefa muito complexa, pois envolve, além de componentes linguísticos, aspectos de natureza humana (MATTIAUDA, s/d). No caso da formação do professor de língua estrangeira (LE), para que ele seja competente, deve possuir, essencialmente, a competência comunicativa, base para o professor de LE. O mercado de trabalho cada vez mais exige que os profissionais da área de ensino de línguas tenham a capacidade de se comunicar e usar a língua que ensinam em situações reais de uso. Essa

---

<sup>1</sup> Artigo desenvolvido na disciplina de Linguagem e Interação, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSC, ministrada pelos professores doutores Maria Tereza Nunes Marchesan, Marcos Gustavo Richter e Ivani Cristina Silva Fernandes.

<sup>2</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Santa Maria/UFSC. E-mail: emanuelecp@hotmail.com

característica determina o êxito desses profissionais diante das necessidades requeridas pela sociedade atualmente, tornado-se extremamente importante para a atuação docente.

Partindo dessa perspectiva, as pesquisas sobre formação de professores e suas competências têm aumentado consideravelmente nas últimas duas décadas, pode-se citar, por exemplo, os trabalhos de Almeida Filho (1993, 1997a, 1997 b, 2006) que, a partir do surgimento e ampliação do conceito de competência comunicativa, interessou-se por investigar questões referentes à como deveria ser a formação de professores, com relação à mobilização de competências necessárias a sua atuação, para que estes fossem preparados para desenvolver a competência comunicativa dos seus alunos, no contexto da sala de aula. Assim, este trabalho tem por objetivo refletir sobre a formação inicial de professores, a partir do surgimento do conceito de competência comunicativa e sua repercussão na aquisição de competências necessárias aos professores de LE.

## **2. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA**

A noção de competência comunicativa tem sua origem a partir da dicotomia chomskyana de competência e desempenho linguístico. Para Chomsky (1965 apud HYMES, 1995, p. 30), competência significa conhecimento da língua (regras gramaticais) e desempenho, uso da língua; no entanto, não considera a função social.

Partindo de Chomsky, outros pesquisadores ampliaram o alcance do termo competência, relacionando-o ao processo de ensino/aprendizagem de línguas. Para Dell Hymes (1995), a competência comunicativa é a capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo adequado/apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana. A competência comunicativa do falante está composta pelo conhecimento tácito, que o indivíduo sabe consciente ou inconscientemente, e a capacidade para usá-lo. Nesse sentido, a competência do usuário de uma língua engloba capacidades e juízos de valor relacionados e interdependentes de características socioculturais.

Hymes foi o primeiro a incorporar o aspecto social ao termo competência. Na perspectiva de Chomsky, a teoria linguística se divide em duas partes: a competência linguística, entendida como relacionada com o conhecimento tácito da estrutura da língua (conhecimento geralmente não consciente ou impossível de explicar de modo espontâneo), mas que está implícito no que o falante-ouvinte (ideal) tem capacidade de dizer; e a atuação linguística, entendida de modo mais explícito como focada nos processos de codificação e decodificação. O questionamento de Hymes com relação à teoria de Chomsky é que ela propõe objetos ideais, abstraindo as características socioculturais que poderiam entrar na sua descrição. Na postura chomskiana, prevalece a imagem de um indivíduo abstrato e isolado, quase como um mecanismo cognitivo sem motivação alguma, e que não interage com o meio social.

Para Hymes, o reducionismo da Gramática Gerativa poderia servir para explicar aspectos sintáticos da língua, mas não poderia servir de base para uma teoria geral, pelo fato de não considerar os aspectos socioculturais na situação real de uso da língua. Assim, com o objetivo de desenvolver uma teoria mais adequada, que integrasse a teoria linguística à teoria da comunicação e a cultura, Hymes (1995) propõe quatro critérios para descrever uma determinada forma de comunicação: se é (e em que medida) algo formalmente possível de acordo com determinadas regras, tanto gramaticais quanto culturais, de determinada comunidade de indivíduos; se é (e em que medida) algo executável em virtude dos meios de atuação disponíveis; se é (e em que medida) algo apropriado para o contexto em que essa forma de comunicação é utilizada; e se (e em que medida) é algo que ocorre na realidade, ou seja, algo possível formalmente, que efetivamente é usado por determinados membros da comunidade.

Como podemos observar, ao contrário do que postulava Chomsky, em 1965, para Hymes (1995, p.34), a competência gramatical, encontra-se integrada em uma competência mais ampla, que inclui os aspectos contextuais e socioculturais. Nessa perspectiva, a partir dos critérios apresentados, para Hymes, a competência comunicativa está relacionada “*con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma*”, o que

implica que o indivíduo precisa ser capaz não só de produzir enunciados gramaticalmente corretos, mas também socialmente apropriados.

A partir de Hymes, vários autores ampliaram o conceito de competência comunicativa. Canale (1995) aprofunda o conceito de competência comunicativa, trazendo-a para um contexto mais pedagógico e prático, com a finalidade de transpor os pressupostos teóricos iniciais de Hymes para o contexto de ensino/aprendizagem e aquisição de segunda língua e língua estrangeira. Ele descreve a competência comunicativa como um conjunto de quatro subcompetências inter-relacionadas.

A primeira é a *competência gramatical*, relacionada com o domínio do código linguístico e centrada diretamente no conhecimento e na habilidade requeridos para compreender e expressar adequadamente o sentido literal das expressões. Para o autor, essa subcompetência é uma preocupação importante para qualquer programa de ensino/aprendizagem de segunda língua. No entanto, não está claro que ela deve ser preferida e que possua primazia sobre outras competências.

A segunda é a *competência sociolinguística*, componente que inclui regras socioculturais de uso e regras de discurso; se ocupa de e em que medida as expressões são produzidas e entendidas em variados contextos sociolinguísticos, dependendo de fatores contextuais. Essa competência é crucial para a interpretação de enunciados, de acordo com seu significado social, como função comunicativa e atitudes dos indivíduos.

A terceira é a *competência discursiva*, que está relacionada com o modo em que se combinam formas gramaticais e significados para obter um texto falado ou escrito em diferentes gêneros (tipos de textos).

A quarta é a *competência estratégica*, que é composta pelo domínio das estratégias de comunicação verbal e não-verbal, que podem ser utilizadas, essencialmente, por duas razões: compensar as falhas na comunicação decorrentes das condições limitadoras da comunicação real<sup>3</sup> ou a insuficiente

---

<sup>3</sup> Para Canale (1995), a comunicação real se diferencia da competência comunicativa; é definida como a realização de conhecimentos e habilidades com base em limitações psicológicas e ambientais; tais como memória, cansaço, nervosismo, distrações e ruídos de fundo.

competência em uma ou mais das áreas de competência comunicativa; e favorecer a efetividade da comunicação<sup>4</sup>.

Desse modo, partindo das descrições das quatro subcompetências que fazem parte da competência comunicativa, pode-se observar que, para Canale, a competência comunicativa é analisada como composta por vários fatores separados (áreas de competências) que estão em constante interação. A competência comunicativa é entendida como os sistemas subjacentes de conhecimento e habilidade requeridos para a comunicação (como por exemplo, conhecimento de vocabulário e habilidade de usar convenções sociolinguísticas de uma determinada língua).

### **3. COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

A partir da ampliação por diversos pesquisadores, como Hymes (1995) e Canale (1995), do conceito de competência comunicativa, relacionando-a com o ensino/aprendizagem de línguas, iniciaram-se as pesquisas decorrentes dessas teorias na área de formação de professores.

Tomando como referência as teorias sobre competência comunicativa, Almeida Filho (1993) começa a pensar a formação de professores, a partir de uma perspectiva mais comunicativa, baseado no ensino por competências. Nesse sentido, esse pesquisador, refletindo sobre a mobilização de competências, na formação de professores de LE, estabelece um número mínimo de cinco competências que os professores de línguas precisam possuir e que devem ser trabalhadas na formação inicial e contínua de professores. São elas: a competência implícita, a aplicada, a profissional, a teórica e a linguístico-comunicativa.

A competência *implícita* é constituída pelas crenças e experiências vividas pelo professor e que normalmente se baseiam na observação de outros professores que teve. A competência *aplicada* é aquela que capacita o professor a ensinar com base no que sabe conscientemente e que permite que ele explique porque ensina como ensina e obtém os resultados que obtém. A

---

<sup>4</sup> Nessa teoria, a comunicação é entendida como o intercâmbio e negociação de informação entre, pelo menos, dois indivíduos, por meio de símbolos verbais e não-verbais, de modos orais e escritos/visuais e de processos de produção e compreensão.

*profissional*, que confere ao professor a consciência de seus deveres, potencialidades e o papel que ocupa na sociedade. A *teórica*, capacidade de o professor articular as teorias que leu, com as suas teorias pessoais, o que constitui a base para a competência aplicada; e a competência *linguístico-comunicativa*, que é definida como a capacidade de o professor usar a língua que ensina em situações reais de uso.

Para Filgueiras dos Reis (1992 apud FELIX, 1998, p.16), o professor também deve apresentar três competências: a *técnica*, constituída pelo conhecimento profundo que o professor possui sobre a língua a ser ensinada (estrutura, funcionamento e uso); a competência *pedagógica*, que se refere à capacidade de superar as dificuldades encontradas na sala de aula; e a *política*, que é a capacidade de se inserir na sociedade, no seu papel de formador e de preparador para a vida.

Já Vieira Abrahão (1992) afirma que um professor bem formado deve reunir as qualidades de ter boa competência comunicativa na língua estrangeira que vai ensinar, ter consciência teórica (conhecimentos em Pedagogia, Psicologia, Linguística e, principalmente, em Linguística Aplicada), saber ser crítico de sua prática pedagógica, consciente da necessidade de se manter sempre atualizado e estar ciente sobre seu papel de educador.

Como se pode observar, a partir das pesquisas dos autores mencionados, nota-se que há uma concordância entre elas sobre a importância de se formar um professor competente para o ensino de línguas estrangeiras, que possua, principalmente, a competência comunicativa. Nesse sentido, como deve ser a formação inicial de professores de línguas para formar profissionais com todas essas exigências?

#### **4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FOCADO NAS COMPETÊNCIAS**

A partir da ampliação das teorias sobre competência comunicativa e sua respectiva repercussão nas pesquisas sobre as competências docentes, surge o questionamento de como deveria ser a formação inicial de professores, nas

instituições de ensino superior, para dar conta de formar profissionais para atuar na sala de aula, de acordo com a demanda de ensino atual.

Nessa perspectiva, diante da necessidade de desenvolver múltiplas competências, a formação inicial deveria focar o trabalho em atividades que promovessem o uso efetivo de uma língua prática, autêntica, real e verdadeira, focando no desenvolvimento de todos os conhecimentos necessários à comunicação real do professor em sala de aula, não se esquecendo do conhecimento dos conteúdos linguísticos indispensáveis para a atuação. Para tanto, a formação de professores deveria proporcionar aos alunos condições para que adquiram e desenvolvam de modo integrado, primeiramente, a sua competência comunicativa, para que a partir dela, desenvolvam as competências necessárias para a sua atuação. No entanto, o que ocorre na realidade é que os professores de língua saem da universidade sem ao menos possuir um nível intermediário de competência comunicativa, que é o ponto de partida para o desenvolvimento de todas as demais competências docentes. Como o professor poderia desenvolver em seus alunos a competência comunicativa se ele não possui um bom nível dessa competência? A formação oferecida aos futuros professores nas universidades é insuficiente para formar um profissional de acordo com as exigências do mercado e da sociedade atual.

De acordo com Celani (2001), a graduação seria o espaço onde o futuro profissional deveria ser preparado para a profissão. No entanto, o que ocorre é que na universidade os saberes disciplinares superam o desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas. O problema está centrado no fato de que existe uma lacuna muito grande entre o discurso da universidade e o cotidiano que o profissional recém-formado encontrará na sala de aula. Isso porque, para formar um professor reflexivo e apto para ensinar, a universidade deveria oferecer aos alunos uma formação que privilegiasse a prática de ensino e as disciplinas não poderiam ser desvinculadas uma das outras. Como consequência, os alunos empilham os conhecimentos, sem conseguir fazer conexões entre as teorias que recebem e a área específica em que atuarão.

Parada (s/d) afirma que um professor em processo de formação defronta-se com duas fontes de incertezas. Por um lado, estão as teorias que

são ensinadas na graduação e por outra parte, está a falta de prática em sala de aula. Essa tensão entre a teoria e a prática configura-se como uma incerteza fiel e inseparável do docente. Isso ocorre porque a experiência sem teoria não se converte em conhecimento e somente a formação teórica não prepara o profissional para enfrentar as situações, com as quais ele se confrontará na sala de aula.

Por esses motivos, conforme esse pesquisador, ambos os termos, teoria e prática, devem ser suscitados na graduação e ambos devem ser articulados entre si. Outro motivo, é que conforme o resultado dessa tensão, dependerá a diferença entre formar um docente “técnico” ou um “profissional”. Tanto a aquisição como a aprendizagem das competências necessárias a um bom professor dependem de uma articulação eficaz e pertinente entre as ações de teorizar e de praticar.

A graduação de futuros professores deve, portanto, reconhecer a prática educativa como objeto de conhecimento para o aluno porque, a partir de suas próprias vivências, o graduando poderá integrar a teoria que lhe foi oferecida a sua própria teoria sobre a prática.

Desse modo, para que o professor tenha uma formação condizente com a demanda do contexto de ensino/aprendizagem atual, há a necessidade de se repensar a formação inicial de professores de línguas. Conforme Almeida Filho (2000), para que a educação universitária seja verdadeira, o currículo dos Cursos de Letras deve ser reformulado de modo a oferecer ao aluno uma formação acompanhada de um treinamento em procedimentos específicos, que objetive preparar o professor para o que ele enfrentará no seu cotidiano escolar. Para ele, na forma como os Cursos de Letras se encontram hoje, a formação oferecida aos professores não corresponde ao que é exigido no mundo profissional.

Uma das alterações que esse autor defende é que os currículos incluíssem e considerassem a Linguística Aplicada como uma área que potencialmente ofereceria alternativas para o problema da falta de adequação à realidade escolar dos currículos de Letras, preparando o profissional para os problemas da vida real.



Felix (1998) ressalta que o resultado de todos esses problemas encontrados na formação do professor de línguas são professores mal formados, alienados, acríticos e despreparados para oferecer um ensino de qualidade.

Com base no apresentado anteriormente, acredita-se que os currículos dos cursos de graduação em língua estrangeira precisam atrelar a teoria à prática, mas considera-se que mais importante que essa integração seja a implantação de mudanças que preparem melhor os futuros docentes em relação às competências. Sabe-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo complexo e que na graduação é impossível ensinar aos alunos-professores tudo sobre uma língua; no entanto, cabe à universidade oferecer aos graduandos a base de seu conhecimento da língua e sobre a língua a ser ensinada. Assim, uma reforma curricular deveria repensar os objetivos das disciplinas, de modo a enfatizar os conhecimentos essenciais para a formação dos professores de línguas, principalmente, com relação às competências.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do objetivo inicial deste trabalho, o de refletir sobre a formação inicial de professores, a partir do surgimento do conceito de competência comunicativa e sua repercussão na aquisição de competências necessárias aos professores de LE; e a partir das teorias dos autores apresentados, acredita-se que um dos maiores desafios dos professores, além da assimilação de conhecimentos inerentes à sua atuação profissional, específicos da sua área de atuação, é o desenvolvimento das competências exigidas do professor, no contexto de ensino atual.

O surgimento das pesquisas sobre competência comunicativa e sua incorporação nos currículos das universidades, implica no fato de que a graduação não deve se restringir ao estudo das estruturas gramaticais, apesar de estes serem extremamente indispensáveis para o professor de línguas estrangeiras. A formação inicial deve propiciar ao futuro professor atividades que o ajudem a desenvolver as competências gramatical, discursiva,

sociolinguística e estratégica; para que, na sua atuação, o professor possa oferecer um ensino de qualidade para seus alunos, e que estes também possam desenvolver a sua competência comunicativa. Além disso, o currículo dos Cursos de Letras deveria ser reformulado de modo a valorizar o potencial da Linguística Aplicada, como alternativa para a falta de preparo do professor com relação à realidade da sala de aula; bem como rever os objetivos do plano de curso de modo a priorizar o ensino dos conhecimentos indispensáveis para a atuação docente.

Apesar das exigências do ensino de línguas atualmente, os cursos de graduação em língua estrangeira não formam professores competentes para trabalhar no contexto de ensino/aprendizagem do século XXI. Ao final da graduação, como resultado de todas as deficiências encontradas no decorrer da formação, resultam professores que saem da universidade sem estar preparados para atuar no contexto escolar, necessitando buscar por conta própria todos os conhecimentos e competência que não foram desenvolvidos na formação inicial. Para alterar essa realidade, é hora de reformular o plano dos cursos, adequando o currículo à realidade profissional e aproximando a formação inicial de professores à prática em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *Apliemge-Ensino e Pesquisa*, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997a.

\_\_\_\_\_. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997b. p.13-28.

\_\_\_\_\_. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In Fortkamp, Mailce B.M. & Tomitch, Leda M.B. (Orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

\_\_\_\_\_. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo. n.9. p.9-19, 2006.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

CELANI, M. A. A. *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão*. In: LEFFA, V. J. (Org.) O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

MATTIAUDA, M. L. *A formação de professores de língua estrangeira: desafios e possibilidades*. Disponível em: <[http://www.univag.com.br/adm\\_univag/Modulos/Connectionline/Downloads/Formacao\\_de\\_Professores\\_em\\_Lingua\\_a\\_Estrangeira.pdf](http://www.univag.com.br/adm_univag/Modulos/Connectionline/Downloads/Formacao_de_Professores_em_Lingua_a_Estrangeira.pdf)> Acesso em: 01 set. 2012

PARADA, M. B. *Las competencias en la formación de docentes*. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Las%20competencias%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20docente.%20Bazdresch,%20M.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2012.

VIEIRA ABRAHÃO, M.H. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. In: *Contexturas: Ensino crítico de Língua Estrangeira*. São Paulo. nº1. p.49 – 54, 1992.