



Instituto Federal de Brasília
Campus Riacho Fundo
Curso Licenciatura em Língua Inglesa

FELIX ALBERT RUIZ DAMASCENO

**A COMPOSIÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA: o que dizem as pesquisas em
Linguística Aplicada**

Brasília
2025

FELIX ALBERT RUIZ DAMASCENO

**A COMPOSIÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA: o que dizem as pesquisas em
Linguística Aplicada**

Monografia apresentada ao Curso de Letras
Inglês do *Campus* Riacho Fundo do Instituto
Federal de Brasília como requisito parcial para
obtenção de título de Licenciado em Língua
Inglêsa.

Orientador(a): Prof.^a Ma. Keni Carla da Silva
Machado

Brasília
2025

Damasceno, Felix Albert Ruiz.

A composição da competência comunicativa dos professores de língua inglesa: o que dizem as pesquisas em linguística aplicada / Felix Albert Ruiz Damasceno ; orientação Keni Carla da Silva Machado . — Riacho Fundo, DF: 2025.

36 f. : il. color. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025. Orientador(a): Keni Carla da Silva Machado .

1. Competência comunicativa . 2. Professores de língua inglesa. 3. Linguística Aplicada. I. Machado , Keni Carla da Silva , orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

A todos que, ainda que em pequenas parcelas,
deixaram uma marca significativa na minha
jornada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que esteve comigo nos mais diversos momentos da minha vida.

À minha mãe, Cássia, por seu apoio constante e por me criar com amor e dedicação, tornando-me o homem que sou hoje. Seu amor e carinho são meu refúgio e minha fortaleza.

Às minhas irmãs, Ana Carolina e Raruy, pelo companheirismo e pela gentileza. Vocês tornam meus dias mais leves e alegres.

Aos meus amigos, Ana Gabriela, Ariel e Ludmila, que cuidaram de mim desde os tempos de escola com uma amizade sincera e afetuosa.

Aos meus recentes companheiros noturnos, Bené e Dalva, que me acolhem em seu ponto culinário ao fim das noites da faculdade, com conversas acolhedoras e comidas excelentes. Meu agradecimento especial também a “Índio”, Francisca e os demais fregueses, que tornam minhas noites mais leves após dias exaustivos.

À minha orientadora, professora Ma. Keni Machado, por me apresentar à Linguística Aplicada e despertar em mim uma verdadeira paixão por essa ciência. Sou profundamente grato por sua sabedoria, paciência e dedicação ao me orientar neste trabalho.

Aos professores do *campus*, que compartilharam seus conhecimentos e me apoiaram em cada etapa. São, de fato, pessoas inspiradoras.

À equipe do *campus*, que mantém este espaço funcional e busca constantemente seu aprimoramento. Este lugar foi, para mim, uma verdadeira segunda casa.

Ao IFB, por me proporcionar oportunidades indispensáveis ao meu crescimento pessoal e profissional.

Aos colegas que fiz durante a faculdade, que estiveram ao meu lado nessa jornada e ofereceram seu apoio em momentos desafiadores.

Aos professores que compõem a banca, por dedicarem seu tempo à leitura e contribuição para este trabalho.

Por fim, minha profunda gratidão a todos que, de alguma forma, tornaram este trabalho possível. Muito obrigado!

“Ensinar língua não acaba na estrutura pregada no quadro,
Na memória instável e fugidia.
Ela só começa a gelatinar na participação propositada,
Querendo com isso acordar a ordem
sem mesmo estar desperto.”
(Almeida Filho)

RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre a composição da competência comunicativa (CC) dos professores de língua inglesa, a partir de pesquisas realizadas na área da Linguística Aplicada. Em seu referencial teórico, autores como Canale e Swain (1980), Almeida Filho (1992, 2009), Silva (2004), Ortale e Duran (2009), Consolo (2018), entre outros, servem de base para conceituar o termo competência comunicativa, bem como para apresentar as suas particularidades quando se trata do docente de língua inglesa. Quanto à metodologia, a pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa-interpretativista, a partir de Denzin & Lincoln (2006) e Moita Lopes (1994), sendo classificada como uma pesquisa bibliográfica (Almeida; Silvino, 2010). Para a coleta de dados, teses e dissertações foram selecionadas em repositórios de programas de pós-graduação em Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada de quatro universidades. Os dados revelam que a competência comunicativa do professor de inglês pode ser compreendida como o resultado da competência comunicativa geral mais a fala do professor, sendo que algumas pesquisas compreendem CC como proficiência, fluência e interação verbal. A análise de dados também evidencia fragilidades no uso da competência comunicativa, ao mesmo tempo em que apresenta projetos como Renide, EDUCONLE e o exame EPPLE, os quais reforçam o compromisso da Linguística Aplicada como área de pesquisa e aprimoramento da prática docente.

Palavras-chave: competência comunicativa; professores de língua inglesa; Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the composition of English language teachers' communicative competence based on research in the field of Applied Linguistics. Its theoretical framework is grounded in authors such as Canale and Swain (1980), Almeida Filho (1992, 2009), Silva (2004), Ortale and Duran (2009), and Consolo (2018), among others, who provide the foundation for defining the concept of communicative competence as well as its specificities in the context of English language teaching. Regarding methodology, the study adopts a qualitative-interpretive approach, drawing on Denzin & Lincoln (2006) and Moita Lopes (1994), and is classified as a bibliographic study (Almeida & Silvino, 2010). For data collection, theses and dissertations were selected from repositories of postgraduate programs in Linguistic Studies and Applied Linguistics at four universities. The findings indicate that English teachers' communicative competence can be understood as the result of general communicative competence combined with teacher discourse, with some studies equating communicative competence with proficiency, fluency, and verbal interaction. Data analysis also highlights weaknesses in the use of communicative competence while presenting initiatives such as Renide, EDUCONLE, and the EPPLE exam, which reinforce Applied Linguistics' commitment to research and the enhancement of teaching practice.

Keywords: communicative competence; English language teachers; Applied Linguistics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 — Evolução do Conceito de Competência Comunicativa	14
Figura 2 — Domínio de uso da língua para o professor	15
Figura 3 — Relação entre os conceitos	25
Figura 4 — Círculo Vicioso	27
Figura 5 — Escala da Fala do Professor	30
Figura 6 — Exemplo de Questão do EPPL	32

Quadros

Quadro 1 — Trabalhos da Linguística Aplicada	20
Quadro 2 — Atos Comunicativos	23

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CC	Competência Comunicativa
EDUCONLE	Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras
FALE	Faculdade de Letras
IFB	Instituto Federal de Brasília
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
Renide	Referencial de Níveis de Desempenho
TEPOLI	Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 A Competência Comunicativa em uma Perspectiva Histórica	12
2.2 Particularidades da Competência Comunicativa dos Professores de Língua Inglesa	14
3 REFERENCIAL METODOLÓGICO	17
3.1 Pesquisa Qualitativa-Interpretativista	17
3.2 Pesquisa Bibliográfica	18
3.2.1 Critérios da pesquisa	18
3.2.2 Resultado e Panorama Geral das Pesquisas	19
4 ANÁLISE DE DADOS	22
4.1 A Competência Comunicativa do Professor de Línguas	22
4.2 Percepções sobre o uso da Competência Comunicativa do Professor	26
4.3 Ações da Linguística Aplicada para Desenvolver a Competência Comunicativa	28
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	34

1 INTRODUÇÃO

Um estudo realizado por Almeida Filho (1992) questionou a qualidade da língua inglesa (LI) ensinada pelos professores na educação básica no estado de São Paulo, com o propósito de verificar se eles têm o conhecimento necessário para ministrar as aulas e interagir em inglês. Segundo o autor, a falta de domínio apresentada pelos docentes, se reflete na dificuldade de desenvolverem sua prática em língua inglesa. Almeida Filho (1992, p. 77) afirma que “Comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a LE de sua habilitação quando em uso comunicativo. O que ele mal e mal pode fazer é estudar um “ponto” e passá-lo, ainda que deformado pela simplificação, aos seus alunos”. Assim, o autor destaca que os cursos de formação precisam preparar os futuros professores não somente pedagogicamente, mas também linguisticamente, garantindo um domínio satisfatório do idioma para um ensino de línguas de qualidade.

Autores como Leffa (2001), Almeida Filho (2012) e Vieira-Abrahão (2014) destacam que uma formação sólida se baseia no desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos de natureza pedagógica, linguística e reflexiva. Almeida Filho (2012), advoga por uma formação por competências, dentre as quais destacamos a competência comunicativa (CC), entendida como a capacidade de uso da língua de forma clara e adequada aos contextos. Adicionalmente, Franco e Almeida Filho (2009) ressaltam que ambientes escolares que proporcionam a interação na língua-alvo podem favorecer a aquisição e a aprendizagem dos estudantes.

Assim, este trabalho surge a partir de indagações feitas durante observações realizadas no âmbito do estágio obrigatório, conforme exigido pelo curso de licenciatura em Letras-Inglês. Durante essas observações, verificou-se que os professores utilizavam pouco a língua inglesa (LI) em sala de aula, não empregavam comandos na língua-alvo, esqueciam palavras com frequência e cometiam erros gramaticais e fonéticos. Esses problemas suscitam dúvidas quanto à qualidade do ensino e evidenciam a necessidade de desenvolver a competência comunicativa.

Essa temática já foi apontada em pesquisas da Linguística Aplicada (LA), por Consolo *et al.* (2009), Basso (2001), e Martins (2005) que verificaram que os professores de língua inglesa apresentam limitações linguísticas, principalmente na fala e na compreensão oral e escrita. Dessa forma, motivamo-nos a verificar o que os estudos na área da LA têm investigado e apontado acerca desta limitação, assim como buscar quais soluções são apresentadas para que a CC seja desenvolvida.

Diante do exposto, o objetivo principal deste projeto é o de refletir sobre a composição da competência comunicativa do professor de língua inglesa, a partir das pesquisas em Linguística Aplicada. Portanto, para alcançá-lo, três objetivos específicos foram postos, sendo eles:

- 1) Analisar as particularidades da competência comunicativa do professor de língua inglesa;
- 2) Verificar o que as pesquisas em Linguística Aplicada afirmam sobre o uso da competência comunicativa em sala de aula;
- 3) Apresentar projetos na área da Linguística Aplicada que propõem o desenvolvimento da competência comunicativa.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro consiste nesta introdução, que apresenta o tema, os objetivos e a justificativa, explicando a motivação para a pesquisa. O segundo, evidencia o referencial teórico, ou seja, os autores que embasam o estudo, como Almeida Filho (1992, 2009), Consolo (2018), Franco (2009), Silva (2004), dentre outros. Já o terceiro, descreve a metodologia adotada, detalhando a abordagem e os critérios da pesquisa bibliográfica. No quarto capítulo, apresenta-se a análise dos dados coletados, demonstrando a organização e a verificação das informações. Por fim, na quinta parte, concluímos com as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta a base teórica que serve de alicerce para a revisão bibliográfica. Na primeira seção, o termo: competência comunicativa é explorado, evidenciando sua evolução por meio das contribuições e visões de diversos autores. Em seguida, na segunda seção, são apresentadas algumas particularidades na composição da competência comunicativa dos professores de línguas estrangeiras.

2.1 A Competência Comunicativa em uma Perspectiva Histórica

O conceito competência comunicativa tem sofrido alterações e incorporações desde seu surgimento pelo trabalho do linguista e antropólogo norte-americano Dell Hymes no fim dos anos 60 (Lillis, 2006)¹. Isso ocorreu porque Hymes (1979 *apud* Silva, 2004) estava adaptando a teoria linguística de Noam Chomsky sobre o conceito de competência — que é o conhecimento da língua — e de desempenho — que é o uso concreto da língua. Sua adaptação implementou a dimensão social que não estava presente no conceito de Chomsky.

A partir do trabalho de Hymes, diversos autores ampliaram o conceito de CC, criando uma verdadeira jornada histórica para o termo. Assim, a partir de Guimarães, Barçante e Silva (2014), destacamos os trabalhos de: Canale e Swain (1980), Canale (1983), Almeida Filho (1993), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), Celce-Murcia (2007) e Almeida Filho (2010).

Canale e Swain (1980) e Canale (1983 *apud* Silva, 2004, p. 2-3), propuseram uma teoria voltada ao ensino de línguas. Eles entendem que existem conhecimentos que podem ser usadas tanto no método quanto na avaliação, apresentando assim quatro subcompetências:

- Competência Gramatical: que trata do domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;
- Competência Sociolinguística: que trata do conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada;
- Competência Discursiva: que trata da conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo;
- Competência Estratégica: que trata das estratégias de enfrentamento usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

¹ Tradução nossa: “The phrase ‘communicative competence’ was introduced by the North American linguist and anthropologist, Dell Hymes, in the late 1960s (Hymes, 1962/1968, 1971).”

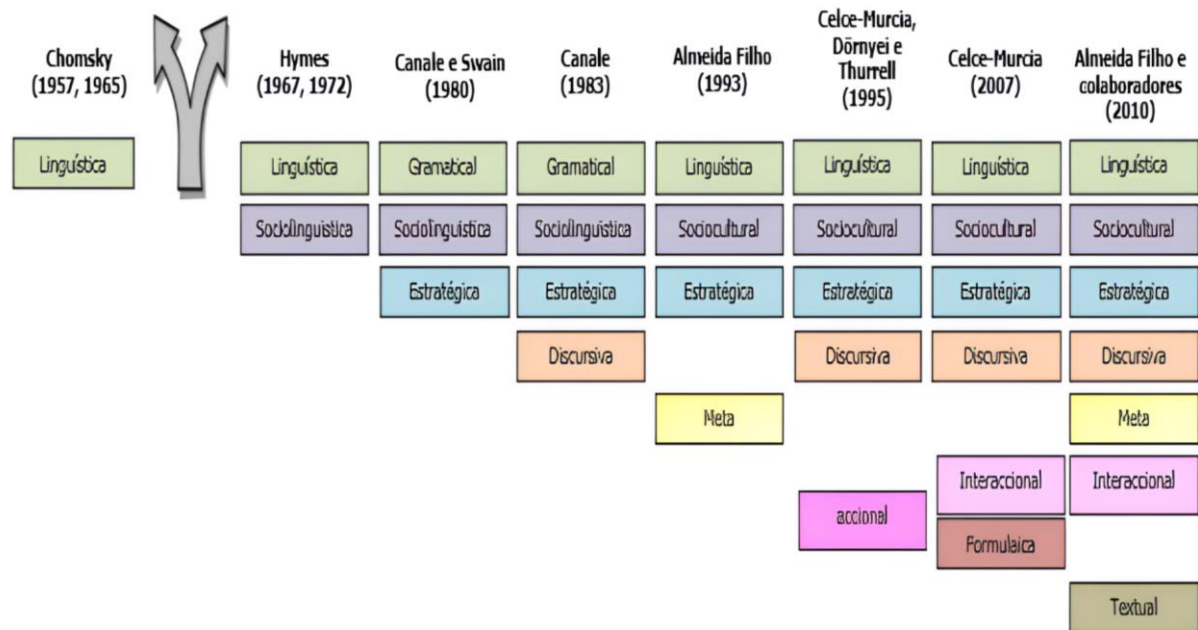
Almeida Filho (1993, 1997, 1999 *apud* Silva, 2004) também se dedicou ao tema, apresentando um modelo de CC em 1993 e outro em 2010. O modelo de competência comunicativa elaborado inicialmente pelo autor é composto pelas subcompetências: linguística, sociocultural, estratégica e meta. A proposta de 2010, se diferencia pela inclusão das subcompetências: discursiva, interacional e textual. Destacamos que os modelos de Almeida Filho são os únicos que apresentam a subcompetência metalinguística, compreendida como “os conhecimentos e as capacidades de citação de regras explícitas com nomenclatura específica aprendidas conscientemente.” (Franco; Almeida Filho, 2009, p. 12). A proposta do ano de 2010 também conta com a inclusão da subcompetência textual, que é a capacidade de elaborar e ler textos de diversos gêneros (e não é observada nos modelos de outros teóricos).

Por fim, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) e Celce-Murcia (2007) somam ao modelo de Canale e Swain (1980, 1983) os conceitos: acional, interacional e formulaica. Segundo Franco e Almeida Filho (2009, p. 10) os autores “acrescentam que um ensino comunicativo de línguas requer uma descrição detalhada do que significa Competência Comunicativa, para que os seus subcomponentes sejam usados no planejamento de curso de língua”. Na sua primeira teoria, destacamos a subcompetência acional como a capacidade de produzir e compreender os atos de fala. Posteriormente, em 2007, a inclusão do conceito interacional reforça a relevância do conceito de atos de fala² e o termo formulaico se refere à capacidade de produzir um discurso atraente (Franco; Almeida Filho, 2009).

O quadro elaborado por Guimarães, Barçante e Silva (2014) apresenta com clareza a evolução do conceito de competência comunicativa:

² Ato de fala é a unidade básica da comunicação linguística, própria do âmbito da pragmática com a qual se realiza uma ação.

Figura 1 — Evolução do Conceito de Competência Comunicativa



Fonte: Guimarães, Barçante e Silva, 2014.

Segundo Silva (2004, p. 7): “O termo competência tem-se constituído num dos mais confusos e controvertidos, tanto na Lingüística quanto na Lingüística Aplicada. Passados quase trinta anos do despontar do movimento comunicativo, ainda hoje se busca uma normalização ou consensualidade para o termo”. Destaca-se assim, que o quadro acima além de apresentar em detalhes as subcompetências que compõem os modelos de diversos teóricos, também ilustra a diversidade que o termo competência comunicativa adquiriu desde sua elaboração.

2.2 Particularidades da Competência Comunicativa dos Professores de Língua Inglesa

Como apresentado na seção anterior, para um professor desenvolver a sua CC, ele precisa ter conhecimento e desempenho, isto é, saberes teóricos e práticos da língua. Também foi observada a necessidade de exposição a diversas subcompetências, como a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica, para que o usuário da língua seja capaz de se comunicar. No caso dos professores de línguas estrangeiras, autores como Almeida Filho (1992), Ortale e Duran (2009), Borges-Almeida (2009), Andreino (2014), Machado (2016) e Consolo (2018) afirmam que o docente precisa desenvolver, além de todas essas subcompetências, um tipo de conhecimento específico para atuar em sala de aula (que se

localizaria dentro da subcompetência estratégica)³. Segundo os autores, esse conhecimento pode tornar a atuação dos professores em sala de aula mais adequada ao contexto, fazendo com que realize parte da sua prática docente na língua-alvo.

Borges-Almeida (2009, p. 50) teoriza que esse conhecimento específico do professor de línguas é formado por duas categorias: o discurso de sala de aula mais a proficiência geral, gerando assim uma proficiência do professor.

Figura 2 — Domínio de uso da língua para o professor



Fonte: Borges-Almeida, 2009.

Machado (2016, p. 37) denomina esta construção de “perspectiva híbrida da competência comunicativa do professor de LE”. Destaca-se aqui que Borges-Almeida (2009) compreende esse conhecimento como proficiência do professor e Machado (2016), como competência comunicativa do professor. Ainda segundo a autora, diversas pesquisas no âmbito nacional e na área da Linguística Aplicada foram realizadas, com destaque para Almeida Filho (1992) que apresenta uma série de categorias funcionais com frases úteis (em inglês) para serem utilizadas pelo professor na aula de língua inglesa e Ortale e Duran (2009, p. 89) que desenvolveram outro inventário a partir de problemas observados na atuação linguística de seus professores em formação inicial:

[...] dentre os problemas identificados, a falta de domínio do léxico típico da situação de sala de aula chamou especialmente nossa atenção por ser essencial para o desempenho do papel de professor. Por exemplo, o item lexical *valutazione* (avaliação) foi produzido como *avaliazone*, a colocação *cancellare la lavagna* (apagar a lousa) foi produzida como *spegnere la lavagna* e a expressão *tocca a te* (é a sua vez) foi produzida como *è la tua volta*.

³ Para mais informações ver Machado (2016).

As autoras afirmam que os professores participantes da pesquisa não conseguiam usar a língua-alvo, no caso o italiano, para se referir a objetivos e situações comuns de uma aula e dizem que “Embora esse léxico ocorra com frequência na sala de aula, parece não ser de domínio dos alunos que ministraram as miniaulas. O que explicaria esse fato?” (Ortale; Duran, 2009, p. 89).

Machado (2016, p. 41-42) compreende que os estudos sobre essa temática são complexos e estão localizados em quatro grandes áreas, são elas: o conceito de fala modificada, a hipótese do input, a hipótese da interação e o conceito de domínio de uso da língua:

A partir de Argüello (2001), compreendemos que o estudo sobre a fala do professor pode ser organizado em três paradigmas distintos: o primeiro, desenvolvido na perspectiva da fala modificada, iniciado por Ferguson (1971, 1975, 1977); o segundo, na perspectiva da hipótese do input, cujo maior representante é Krashen (1985); e o terceiro, sob o ponto de vista da hipótese da interação, representado principalmente por Long (1996). A esta organização, acrescentamos um quarto paradigma desenvolvido sob a perspectiva do domínio de uso da língua estrangeira, em que Elder é uma grande representante e ao qual esta pesquisa está filiada. A organização prevê uma disposição mais teórica que cronológica, já que muitos trabalhos foram realizados no mesmo período.

Acreditamos que esses trabalhos são movidos por uma preocupação em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa dos professores, pois as lacunas em sua progressão podem gerar problemas, como: erros no uso da língua, hesitações, disfluências e dificuldades interacionais, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem (Wiemann, 1977). Cabe ressaltar que Consolo (2018) ao falar de proficiência e da competência comunicativa dos professores de língua estrangeira (LE), coloca que esse conhecimento se manifesta a partir do contexto de sala de aula, de objetivos específicos de comunicação e ações pedagógicas, reforçando a importância do conhecimento prático no processo de formação docente.

Com isso, empregaremos a organização estabelecida por esses autores para localizar na área da LA os trabalhos e pesquisas científicas que refletem e teorizam sobre as particularidades da competência comunicativa dos professores de língua inglesa.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Este capítulo expõe o percurso metodológico e as decisões tomadas para a execução da pesquisa. Nele, são descritos a abordagem, o tipo de pesquisa adotado, os critérios da pesquisa, bem como os procedimentos da análise de dados.

3.1 Pesquisa Qualitativa-Interpretativista

Este trabalho de conclusão de curso está alicerçado na pesquisa qualitativa-interpretativista com base em conceitos de Denzin e Lincoln (2006) e Moita Lopes (1994). A pesquisa qualitativa foca em processos significados que não são examinados ou medidos de forma matemática, ou seja, renunciando quantidade, volume, intensidade ou frequência (Denzin; Lincoln, 2006). Dessa forma, ela é construída a partir da realidade social, permitindo uma relação íntima entre pesquisador e o que está sendo estudado, ou seja, ela consiste em aplicação de práticas materiais e interpretativas que evidenciam aspectos do mundo (Denzin; Lincoln, 2006).

Cabe ressaltar que a Linguística Aplicada é um campo amplo e multidisciplinar, que abrange pesquisas e práticas voltadas para questões relacionadas à linguagem e à comunicação, abordando desafios presentes no cotidiano da sociedade, portanto, o estudo do âmbito social é fundamental para que possam ser sugeridos soluções (Almeida Filho, 2021). Por conseguinte, buscar compreender ou interpretar os fenômenos que nos explicam a composição da CC, seus cenários e possíveis ações para o seu desenvolvimento demonstram porque esta pesquisa é de natureza qualitativa.

Já o paradigma interpretativista reforça essa visão ao não ignorar o ponto de vista daqueles que inseridos no contexto a ser investigado, uma vez que “o mundo social é tomado como existindo na dependência do [ser humano]” (Moita Lopes, 1994, p. 331). Dessa forma, a intersubjetividade nos interessa, uma vez que é o local no qual os significados produzidos por indivíduos no momento de interação são construídos, destruídos e reconstruídos, assim sendo possível alcançar a realidade constituída pela sociedade de forma próxima, o que é essencial para compreender a competência comunicativa dos professores de língua inglesa. Isto porque a sala de aula, local em que essa competência é geralmente analisada, está inserida em um escopo social, na qual o professor interage com seus alunos e produz exemplos de CC durante sua atuação. A pesquisa interpretativista é, assim, “a mais adequada para tratar dos fatos com o que o linguista aplicado se depara, além de ser mais enriquecedora por permitir revelar

conhecimentos de natureza diferente devido ao seu enfoque inovador.” (Moita Lopes, 1994, p. 332).

3.2 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é construída a partir de material já publicado como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos, que podem ser impressos ou disponibilizados na internet (Gil, 2023). André (2005 *apud* Almeida; Silvino, 2010, p. 4) afirma que a pesquisa bibliográfica:

é o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminado, criando novas ou interpretações complementares, atividade localização de fontes, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema.

Dessa forma, o trabalho será fundamentado principalmente em material já publicado, permitindo investigar o objeto de estudo de maneira ampla. Assim, não será necessária a aplicação de questionários ou a realização de entrevistas, uma vez que os dados serão obtidos de trabalhos previamente elaborados. Embora Gil (2023) considere esse ponto uma vantagem, ele também aponta desvantagens, acreditando que isso pode comprometer a qualidade da pesquisa, caso os dados disponíveis tenham sido coletados ou processados inadequadamente. No entanto, para evitar possíveis incoerências ou contradições, a pesquisa será conduzida sistematicamente, ou seja, a partir de critérios previamente estabelecidos para responder à questão-problema. Esses critérios serão explicitados na subseção a seguir.

3.2.1 Critérios da pesquisa

Para este trabalho, estabelece-se a análise de teses e dissertações na área da Linguística Aplicada. Tal escolha deve-se a muitos desses trabalhos apresentarem relatórios de investigações científicas originais ou de revisões bibliográficas rigorosas (Gil, 2021). Além disso, seus autores buscam soluções aprofundadas para problemas específicos, o que atende ao propósito deste trabalho. Contudo, é essencial considerar a qualidade dos cursos e das instituições onde essas pesquisas foram realizadas, bem como a competência do orientador. Dito isso, a busca foi realizada em nove repositórios, com resultados importantes em quatro programas de pós-graduação de Estudos Linguísticos ou Linguística Aplicada. Os repositórios são os das seguintes instituições: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Brasília (UnB).

Não foi estabelecida delimitação temporal, pois, em testes iniciais, observou-se que as pesquisas estão distribuídas por diferentes décadas. Para a coleta de dados, foram inicialmente definidas as seguintes palavras-chave: competência, competência comunicativa, formação continuada, professor de língua inglesa, oralidade, proficiência e professor de inglês. Para alguns casos, as palavras-chave foram combinadas para obter melhores resultados, como o caso de associar formação continuada com professor de língua inglesa.

Nesses casos, utilizou-se a pesquisa booleana — técnica que emprega operadores e modificadores para limitar, abranger e refinar os resultados (University of Illinois Urbana-Champaign, 2024)⁴. Não foi necessário o uso de modificadores adicionais, somente o operador *and*, o qual afunila os resultados por meio da união de dois termos, otimizando assim os resultados da busca (University of Illinois Urbana-Champaign, 2024). Esses trabalhos permitiram responder os objetivos de pesquisa, fornecendo um panorama sobre a competência linguístico-comunicativa dos professores de língua inglesa.

O sistema de busca de alguns repositórios não apresentou resultados condizentes com as palavras-chave utilizadas; por exemplo, ao pesquisar “Competência Comunicativa” com o filtro para Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, poucos resultados eram exibidos e nenhum deles abordava temas relevantes para este trabalho. Para esses casos, foi necessário recorrer a um buscador externo às universidades, que não estava previsto antes, como o Oasisbr, o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto, que compila trabalhos de diversas universidades. Dessa maneira, apesar da ampla seleção de palavras-chave e filtros, ajustes na estratégia de busca foram inevitáveis.

3.2.2 Resultado e Panorama Geral das Pesquisas

A coleta de dados advindos da pesquisa bibliográfica em repositórios resultou em nove trabalhos na área da Linguística Aplicada, dos quais sete são dissertações e duas são teses. Esses dados podem ser visualizados no Quadro 1 abaixo:

⁴ Tradução livre: “*Boolean searching refers to a search technique that uses tools called operators and modifiers to limit, widen, and refine your search results*”.

Quadro 1 — Trabalhos da Linguística Aplicada

Autor(a)/Ano	Título	Universidade	Tese/Dissertação
Abreu-e-Lima (2006)	UM MODELO MACRO-ORGANIZACIONAL DE FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUA(S): articulações de projetos e o desenvolvimento de competências sob a temática das inteligências múltiplas	UNICAMP	Tese
Barbosa (2007)	PERFIS VARIADOS DE COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA NUMA LE (INGLÊS) E SEU IMPACTO NO ENSINO DE LÍNGUAS	UnB	Dissertação
Braga (2013)	AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA ORAL NO CURSO DE LETRAS: a visão de professores e alunos	UnB	Dissertação
Ducatti (2010)	A INTERAÇÃO VERBAL NA LÍNGUA-ALVO E A PROFICIÊNCIA ORAL NA PRÁTICA DE SALA DE AULA: (re) definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública	UNESP	Dissertação
Garcia (2017)	TAREFAS PARA A AVALIAÇÃO DA METALINGUAGEM DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: reflexões e contribuições para o teste oral do EPPLE	UnB	Dissertação
Grant (2016)	ENSINAR LÍNGUA NA LÍNGUA: perfis de oralidade e uso da língua estrangeira (inglês) na sala de aula	UnB	Dissertação
Ibrahim (2006)	A INTERAÇÃO ORAL DE UMA PROFESSORA NÃO-NATIVA EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)	UNESP	Dissertação
Machado (2016)	A FALA DO PROFESSOR COMO FONTE DE (IN)FORMAÇÃO: uma proposta de escala de proficiência para a formação inicial de professores de língua estrangeira (espanhol)	UnB	Dissertação
Sól (2014)	TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EGRESSOS DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA: identidades em (des)construção	UFMG	Tese

Fonte: autoria própria.

A UnB foi a universidade com o maior número de trabalhos encontrados, com cinco dissertações. Logo após vem a UNESP com duas dissertações, e UNICAMP e a UFMG com uma tese cada. Nota-se que não aparecem trabalhos após 2020 nos resultados, podendo sinalizar a falta de pesquisas recentes na modalidade tese ou dissertação, que abarquem o assunto.

Outro ponto significativo a ser destacado é a relação das palavras-chave dos títulos das pesquisas. É notado que não há um padrão no uso dos termos, algumas universidades empregam conceitos diferentes para ideias semelhantes, por exemplo, em algumas pesquisas a palavra competência comunicativa é compreendida como proficiência ou oralidade.

No repositório da UnB, o termo competência comunicativa apresentou um maior número de resultados, o que pode ser explicado pela influência de Almeida Filho nos trabalhos desenvolvidos. Por outro lado, o termo proficiência aparece nas pesquisas da UNESP, onde

Douglas Consolo atuou como orientador de todas as publicações analisadas e lidera um grupo de pesquisa a respeito da temática.

A depender do pesquisador presente em cada universidade e de seus respectivos projetos, o uso dos termos varia. Contudo, em ambos os contextos, o fato de existir uma preocupação e interesse no conhecimento linguístico do professor é o que os aproxima. Assim, a necessidade de utilizar diferentes palavras-chave surgiu devido às variações no uso do termo em cada espaço acadêmico. Em alguns casos, a escolha de uma palavra específica poderia resultar em poucos ou nenhum resultado nos repositórios. Dessa forma, foi essencial compreender os focos de pesquisa de cada departamento de Linguística Aplicada, bem como identificar os principais orientadores das teses e dissertações encontradas nos repositórios.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, será apresentado o resultado da análise dos dados coletados nos trabalhos da área da Linguística Aplicada. Os tópicos são guiados a partir dos objetivos específicos da pesquisa. O primeiro, analisa as particularidades da CC do professor de línguas; o segundo tópico verifica o que as pesquisas afirmam sobre o uso da competência em sala de aula; por fim, o terceiro apresenta projetos na área da LA que buscam desenvolver a competência docente.

4.1 A Competência Comunicativa do Professor de Línguas

Ao conceituar competência comunicativa do professor de línguas, Machado (2016, p. 32) afirma que “é a capacidade do professor de se expressar em língua estrangeira em determinados contextos (como a sala de aula), empregando conhecimentos e habilidades para alcançar os propósitos comunicativos, que podem ser gerais ou específicos”. Baseada em autores como Almeida Filho (1992), Borges-Almeida (2009) e Elder (2001), a autora teoriza que esta CC do professor de línguas é formada por uma parte geral e outra específica de sala de aula, denominada: fala do professor, definida pela autora como: “[...] a fala do professor, a partir dessa perspectiva, não se configura mais somente como a capacidade de modificar (e simplificar) a língua, mas de produzi-la de maneira adequada às atividades específicas de sala. (Machado, 2016, p. 52).

Assim, a competência comunicativa do professor de línguas é formada por uma competência comunicativa geral, comum a qualquer usuário da língua, mais uma parte específica, ativada no contexto de sala de aula quando o docente utiliza a língua para ministrar sua aula — por exemplo, ao dar explicações, comandos, corrigir atividades ou solicitar que os estudantes abram o livro ou formem pequenos grupos.

Para Ducatti (2010) e Ibrahim (2006), a linguagem produzida pelo professor é composta por atos comunicativos, ou seja, um léxico específico que os professores, assim como os alunos, utilizam no momento de aula. Ibrahim (2006) ao citar Sinclair e Coulthard (1975) apresenta 27 atos comunicativos e Ducatti (2010) expande essa ideia ao apresentar 36 atos comunicativos. No quadro abaixo é possível observar os atos comunicativos e seus significados:

Quadro 2 — Atos Comunicativos

Ato Comunicativo	Significado	Ato Comunicativo	Significado
<i>Acknowledge</i>	Indica que a mensagem anterior foi compreendida.	<i>Informatives**</i>	Expande as informações usando elementos como causa (“so”) ou oposição (“but”).
<i>Affirmative Reply</i>	Responde afirmativamente (ex.: “Yes”).	<i>Informative Reply*</i>	Responde adicionando novas informações ao discurso.
<i>Aside</i>	Fala direcionada a si, sem intenção de incluir o interlocutor.	<i>Marker</i>	Indica o início ou limites de uma interação verbal, contribuindo para a organização do discurso.
<i>Bid</i>	Indica um pedido para participar da interação, verbal ou não-verbal.	<i>Model</i>	Apresenta um exemplo ou padrão linguístico para ser seguido.
<i>Choice Reply</i>	Escolhe entre opções dadas (ex.: “Do you prefer X or Y?”).	<i>Negative Reply</i>	Responde negativamente (ex.: “No”).
<i>Clarification</i>	Solicita esclarecimentos quando algo não foi entendido completamente.	<i>Nomination</i>	Chama ou dá permissão para alguém participar do discurso.
<i>Clue</i>	Fornecer pistas para auxiliar o interlocutor a compreender ou responder corretamente.	<i>Offer Reply</i>	Tenta confirmar se a resposta dada corresponde às expectativas.
<i>Comment*</i>	Adiciona informações ou exemplifica algo relacionado à fala anterior.	<i>Parting</i>	Expressa despedida (ex.: “Goodbye”).
<i>Comments**</i>	Fornecer informações adicionais ou reformula algo previamente dito.	<i>Protest</i>	Expressa objeção ou discordância em relação ao discurso anterior.
<i>Comprehension Check</i>	Verifica se o interlocutor entendeu a mensagem anterior.	<i>React</i>	Resposta não-verbal a uma instrução, como gestos ou risadas.
<i>Conclusion</i>	Resume um tópico ou finaliza um segmento do discurso.	<i>Repetition*</i>	Repete um modelo linguístico apresentado pelo professor.
<i>Confirmation Check</i>	Confirma se a própria mensagem foi compreendida	<i>Repetition Reply*</i>	Repete uma parte ou a totalidade do discurso

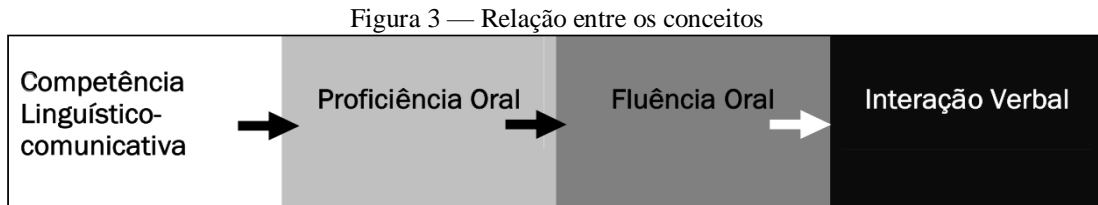
	corretamente.		anterior.
<i>Correction</i>	Aponta um erro e apresenta a forma correta.	<i>Reply</i>	Responde adequadamente a uma solicitação anterior.
<i>Directive</i>	Expressa um comando, pedido ou instrução, esperando uma ação ou resposta.	<i>Rhetorical Question</i>	Pergunta feita para organizar o discurso ou enfatizar uma ideia, sem esperar uma resposta literal.
<i>Elicitation</i>	Solicita uma resposta verbal ou não-verbal do interlocutor.	<i>Starter</i>	Direciona a atenção para um conteúdo específico, preparando o interlocutor para responder ou interagir.
<i>Encouragement</i>	Reforço de eliciações ou de instruções.	<i>Terminate</i>	Finaliza uma interação, reconhecendo o discurso anterior.
<i>Evaluate</i>	Classifica ou avalia a resposta, ou comportamento do interlocutor.	<i>Thank</i>	Expressa agradecimento.
<i>Greetings</i>	Cumprimenta o interlocutor (ex.: "Hello").	<i>Translation</i>	Tradução entre a língua materna e o idioma-alvo.
<i>Informative*</i>	Fornecer novas informações ou amplia o contexto de uma interação.	<p>Legenda</p> <p>* Ideias que são semelhantes.</p> <p>** Expansão ou complemento de uma ideia anterior.</p>	

Fonte: elaboração própria com base em Ducatti (2010) e Ibrahim (2006).

Ducatti (2010) apresenta, além do termo competência comunicativa, outros três termos que se relacionam, sendo eles: proficiência oral, fluência oral e interação verbal. Com base em Consolo (2008, p. 11), Ducatti (2010, p. 81-82) cita a definição de proficiência oral:

Minha visão de proficiência oral de professores de inglês como língua estrangeira decorre do arcabouço teórico apresentado por Llurda (2000), da definição de proficiência de Taylor, de "a habilidade de fazer uso da competência" (1988, p.166), do conceito técnico de proficiência de Scaramucci (2000) como sendo o que um falante é capaz de fazer por meio de uma língua, juntamente com a competência de Savignon (1983), como um processo dinâmico que se relaciona com o uso da língua e o desenvolvimento do discurso produzido em contextos de sala de aula de ILE.

Para melhor compreensão dessa relação entre conceitos, veja a figura abaixo criada por Ducatti (2010):



Fonte: Ducatti, 2010.

Já para Garcia (2017), a linguagem do professor é compreendida como uma proficiência, na qual a metalinguagem ocupa um importante espaço. O autor recorre a Cicurel (1984, 1985) para apresentar três dimensões que compõem o discurso metalinguístico do professor, a saber:

- Dimensão explícita com terminologia específica: na qual o professor utiliza termos para explicar fenômenos relativos ao idioma;
- Dimensão explícita sem terminologia específica: referente ao feedback corretivo realizado oralmente;
- Dimensão implícita: que ocorre em conversas, jogos e diálogos por meio da simulação de situações de uso real da língua-alvo.

Segundo Garcia (2017), essas dimensões refletem os usos da língua que ocorrem na sala de aula e esse discurso é essencial para promover a interação nos momentos de ensino-aprendizagem, uma vez que a metalinguagem atua como ferramenta facilitadora nesse processo interativo. Além disso, a metalinguagem é empregada na explicação gramatical — sintaxe, semântica, fonologia e pragmática —, embora, conforme mencionado, esse não seja seu único uso nem o foco principal do autor. Garcia (2017, p. 60) afirma que o termo “[...] não deve ser restringido ao uso linguístico técnico ou visto como sinônimo de terminologia gramatical, justamente por ser possível falar sobre a língua sem necessariamente empregar essa terminologia específica”. Por fim, destaca-se que metalinguagem para Garcia (2007) é o uso da língua para se explicar fenômenos dessa mesma língua e também a capacidade de realizar tarefas e atividade para a aquisição.

Apesar dos trabalhos acima apresentarem diferentes concepções de competência comunicativa do professor (ora como atos comunicativos, ora como proficiência), foi possível verificar que existem semelhanças, como a existência de elementos que podem tornar o uso da língua em sala de aula mais adequada ao processo de ensino e aprendizagem. No caso de

Machado (2016), esse elemento é a fala do professor, para Ducatti (2010) e Ibrahim (2006) é o domínio dos atos de fala e para Garcia (2017) é o domínio da metalinguagem.

4.2 Percepções sobre o uso da Competência Comunicativa do Professor

De forma geral, as pesquisas apresentadas no tópico anterior e outras que se concentram na competência comunicativa ou na proficiência do professor estão preocupadas com a língua e o ensino. Assim, verificar o uso da CC pelos professores de língua inglesa se torna essencial para buscar formas de desenvolvê-la. Nesse sentido, os autores Abreu-e-Lima (2006), Barbosa (2007), Braga (2013), Ducatti (2010), Grant (2016), ao construírem suas teses e dissertações, trazem percepções sobre a competência comunicativa apresentada em sala de aula.

Abreu-e-Lima (2006) nota que os desafios de desenvolver a CC se inicia anteriormente aos cursos de formação, isso porque os alunos tendem a não desenvolvê-la no ensino básico. Ducatti (2010, p. 61) enfatiza que “A formação de professores começa bem antes do ensino formal nos cursos de graduação”. Grant (2016) complementa ao dizer que os alunos que ingressam nos cursos de Letras no Brasil, apresentam baixo domínio da LE, necessitando de uma maior atenção no desenvolvimento de sua competência comunicativa. Esses alunos ainda enfrentam dificuldades no ensino superior, uma vez que há lacunas no processo de formação (Castro, 2006 *apud* Ducatti, 2010).

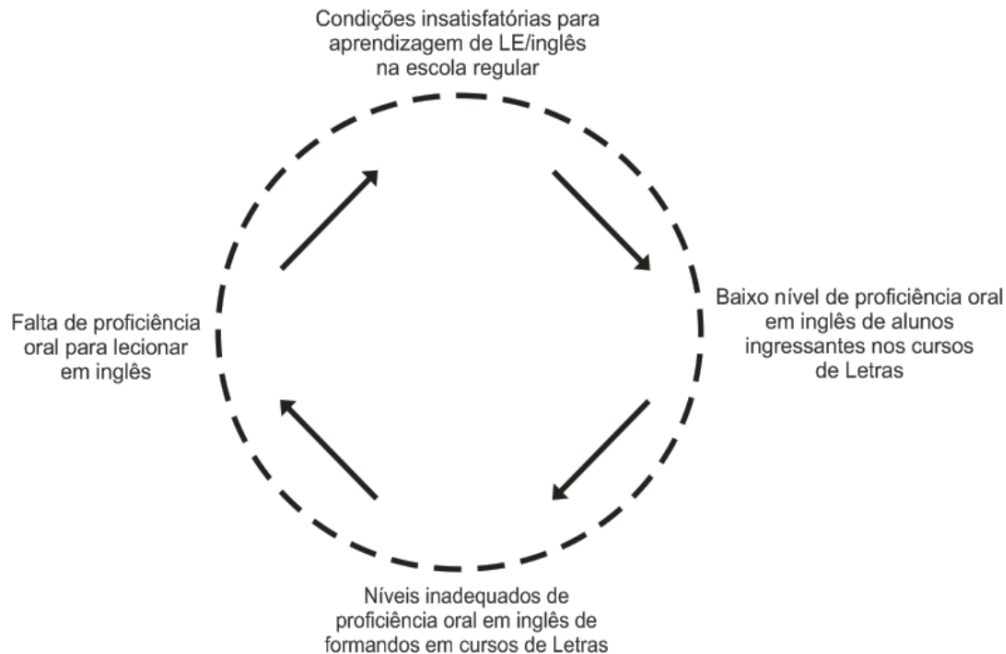
Para Ducatti (2010, p. 66), a formação inadequada pode perdurar até o momento em que o universitário se torna professor:

A formação universitária, analisada em sua grande maioria como inadequada, guiará os alunos, agora já professores certificados, para sua carreira profissional. As desvantagens na formação restringirão sua prática pedagógica, podendo provocar, mais uma vez, sentimentos de incompetência e insegurança. Segundo Contin (2008, p.63), “ao passar do estado de estudante para o estado de professor, a língua-alvo transformase em seu objeto de ensino e na origem de várias incertezas e sentimentos de impotência”. Faz-se relevante, portanto, trazer à tona a necessidade do envolvimento da formação no percurso da vida profissional do professor e, de acordo com Alvarenga (2007), desenvolver na formação inicial e continuada a competência profissional, que precisa estar sempre em movimento.

Já Consolo (2008 *apud* Ducatti, 2010), na sua demonstração de um círculo vicioso, no qual os espaços educacionais/universitários e os problemas relacionados à língua estrangeira se retroalimentam, diz que falta proficiência oral para se ensinar a língua inglesa e que esta questão advém dos cursos de formação. Por sua vez, os estudantes já ingressam no curso superior com

uma baixa proficiência resultante de condições insatisfatórias na escola regular, também alimentada pela falta de proficiência do professor.

Figura 4 — Um círculo vicioso (Consolo *et al*., no prelo)



Fonte: Consolo (2008 *apud* Ducatti, 2010).

Braga (2013) diz que a falta de proficiência causa frustrações para os professores de línguas. A autora complementa sua visão ao citar Almeida Filho (1992, p. 77) que apresenta um cenário de ensino de LE preocupante:

Diante de uma situação flagrantemente adversa, o ensino da LE tem se dado sem um mínimo de resultados. O professor se formou numa licenciatura dupla em Português e uma LE, mas as capacidades linguística e teórico-pedagógica resultantes dessa formação para ensinar a LE não convenceria ninguém. Comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a LE de sua habilitação quando em uso comunicativo. O que ele mal e mal pode fazer é estudar um “ponto” e passá-lo, ainda que deformado pela simplificação, aos seus alunos.

Barbosa (2007) expande os variados perfis de competência comunicativa dos professores de língua inglesa e apresenta resultados que expõem uma baixa capacidade de uso da língua. Segundo a autora, a ausência de uma CC adequada causa uma dificuldade na interação verbal, uma vez que há necessidade de haver proficiência suficiente para que seja

possível comunicar utilizando a LE. Ducatti (2010), ao examinar a proficiência oral de uma professora, também observou limitações na comunicação e na interação verbal; essas restrições incluem uma fluência reduzida, levando ao uso de estruturas sintáticas simples, ocorrência de erros gramaticais ocasionais, vocabulário restrito e pronúncia incompreensível. Ducatti (2010, p. 255) continua ao afirmar que:

[...] os elementos citados apontam para a qualidade e a quantidade de insumo da LI, apresentadas na prática de sala de aula da professora em questão, fato também corroborado por pesquisas relacionadas aos professores desse contexto (PINHEL, 2004; GARCIA, 2001; CONSOLO, 1990), refletindo o baixo nível da habilidade oral dos mesmos.

Dessa maneira, a capacidade de uso da língua da professora encontra-se comprometida, uma vez que a baixa produção oral não seria suficiente para proporcionar, por exemplo, momentos de interação em sala de aula.

Grant (2016) também apresenta perfis de oralidade de professores. Nesses casos, ela nota três perfis de professores, sendo eles: professor com baixa oralidade, professor com oralidade limítrofe e professor com oralidade suficiente. Para a autora, a qualidade se relaciona com o domínio da língua, no qual o professor consegue falar sem muito esforço, portanto soando de forma natural, produzindo insumos de qualidade em diversos momentos, seja para responder uma dúvida ou para conduzir uma atividade. O professor com oralidade limítrofe, ainda consegue apresentar certa naturalidade na produção de insumos suficientes para a sala de aula, além de conseguir engajamento. Já o professor com oralidade baixa, acaba por produzir poucos insumos, focando em gramática, usando da língua materna para explicação e evita ler textos ou dar comandos na língua-alvo.

Assim, após apresentar pesquisas que trazem percepções sobre o uso da competência comunicativa, buscamos na área da Linguística Aplicada soluções e ações, como cursos e exames que serão apresentados na seção a seguir.

4.3 Ações da Linguística Aplicada para Desenvolver a Competência Comunicativa

Autores como Machado (2016), Ducatti (2010), Sól (2014) e Garcia (2017) apresentam ações significativas para o desenvolvimento da competência comunicativa dos professores de língua inglesa, portanto veremos quais são e o que sugerem.

O Projeto Renide (Referencial de Níveis de Desempenho) é uma iniciativa promovida por pesquisadores e docentes de instituições de ensino internacionais e universidades públicas

do Brasil, sob a coordenação do Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB) e da Dr.^a Isabel Gretel María Eres Fernández (USP). O Renide se preocupa com a elaboração de escalas de proficiência para estudantes de variados níveis como o da educação básica, superior-tecnológico, superior e ensino do português como língua estrangeira, segunda língua e língua de herança (Machado, 2016). Grant (2016) complementa ao ressaltar que o projeto busca estabelecer, de maneira criteriosa, as etapas identificáveis no uso de uma língua estrangeira, considerando-as um elemento relevante no contexto das políticas de ensino de línguas. Nesse sentido, Machado (2016) constrói uma escala da fala do professor (como já apresentado anteriormente, este elemento forma parte da competência comunicativa docente).

A escala engloba 4 níveis e categorias, sendo elas: explicação, exemplo, perguntas e repetição, pois para a autora, estes são elementos importantes para a atuação do professor de línguas.

Figura 5 — Escala da Fala do Professor

Quadro 20 – Escala analítica da Fala do professor

150

Escala da Fala do Professor				
Categorias	Níveis			
	1	2	3	4
Explicação	A explicação se apoia principalmente na leitura de recursos como livro didático e folhas de atividade, com breves intervenções e comentários do professor.	O professor utiliza recursos para apoiar a explicação e não domina totalmente o turno na medida em que realiza perguntas sobre o tema e conteúdo dos materiais.	Confere à explicação um caráter participativo , pois os alunos leem, cometam, discutem e respondem perguntas sobre o tema, o conteúdo, os recursos. Permite em alguma medida o uso da língua materna para a expressão de temas mais complexos.	Atribui à explicação um caráter participativo e colaborativo , pois ativa conhecimentos prévios do aluno sobre o tema, investigando a sua opinião e pedindo exemplos. Agrega à sua explicação experiências e ideias dos aprendentes.
Exemplo	O professor cria exemplos para apoiar a compreensão de questões da linguagem somente quando o aluno solicita algum esclarecimento.	Elabora exemplos para apoiar a compreensão da linguagem quando o aluno solicita verbalmente ou o professor reconhece em suas expressões faciais alguma incompreensão.	Apresenta exemplos relevantes para apoiar a compreensão de questões da língua ou de outras áreas, como da cultural. Reconhece nas expressões faciais, gestos e desvios de olhar a necessidade de apoiar a compreensão do aluno.	A formulação de exemplos locais, familiares e atuais busca apoiar a compreensão da linguagem ou qualquer aspecto relacionado à sua aula. Reconhece nas expressões faciais, gestos e desvios de olhar a necessidade de apoiar a compreensão do aluno.
Perguntas	Elabora perguntas individuais que promovem respostas objetivas e curtas sobre conteúdos e temas. Também realiza, de maneira escassa e pontual, perguntas sobre a opinião e experiência dos alunos.	Além das frequentes perguntas de natureza objetiva e curta, o professor cria um ambiente de interação apoiado também nas opiniões, experiências e pontos de vista dos alunos. Busca equilibrar a participação de todos, escolhendo-os de forma individual e alternada.	Formula diversos tipos de perguntas para criar um ambiente interativo. Além de produzir diversas perguntas como <i>¿no?</i> , <i>¿vale?</i> , <i>¿sí?</i> , <i>¿puedo?</i> para auxiliar no gerenciamento da interação. Realiza as perguntas de forma coletiva e individual, equilibrando a participação dos alunos.	Formula diversos tipos de perguntas para criar um ambiente interativo e planejar a sua interação. Além de garantir a participação de todos, reduzir a ansiedade dos alunos, por exemplo, quando realiza as perguntas antes de selecioná-los.
Repetição	Repete termos e palavras para ressaltar a dificuldade de pronúncia ou algum aspecto gramatical .	Além de repetir palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos e gramaticais, repete termos significativos para o discurso , como conceitos e palavras-chave, promovendo o seu destaque.	Reproduz palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos, gramaticais e discursivos, além de provocar a percepção do aluno para a repetição, por meio da modulação de voz.	Repete palavras e enunciados para ressaltar aspectos fonológicos, gramaticais e discursivos. Também reformula palavras, frases e ideias por meio de sinônimos e termos unívocos. Modula constantemente a sua voz para que os alunos percebam suas repetições.

Fonte: Quadro nosso

Fonte: Machado, 2016.

De acordo com Machado (2016, p. 158-159), a escala foi construída para ser usada no desenvolvimento da competência comunicativa dos professores em formação inicial:

Consideramos como possíveis contribuições do estudo: ajudar os trabalhos já existentes sobre essa problemática a colocar a questão da fala do professor na agenda dos cursos de formação; promover a reflexão entre formadores e professores em formação sobre a necessidade de produzir uma linguagem adequada e relevante à situação comunicativa profissional do professor de LE, ou seja, a sala de aula; e refletir sobre como desenvolver essa parte da competência comunicativa dos professores nos cursos de formação.

Portanto, a escala montada por Machado (2016) serve para o projeto Renide, mas também é referência para estudos que buscam mensurar a CC do professor de línguas.


O projeto criado em 2002 na Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, o EDUCONLE (Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras) é coordenado pelas professoras Deise Prina Dutra e Heliana Mello e foca na formação do professor de inglês, espanhol e francês atuantes da rede pública municipal e estadual (Ducatti, 2010). A formação ocorre por um curso de educação continuada com base em três módulos, sendo ele o linguístico, metodológicos/reflexivos e sobre a vida escolar. Seu corpo envolve discentes de graduação de Letras, chamados de *Teaching Assistants* e da pós-graduação em Estudos Linguísticos.

O projeto consiste em dois tipos de encontros, com duração de dois anos, sendo um encontro para discussão de metodologias e um para o desenvolvimento da competência comunicativa (Sól, 2014). Para o desenvolvimento linguístico, as aulas eram ministradas por monitores da graduação, enquanto a parte metodológica era apresentada por professores, coordenadores e colaboradores. Sól (2014) ao investigar o EDUCONLE, verificou que os professores que participaram do projeto obtiveram resultados positivos tanto no desenvolvimento da CC, por ter a oportunidade de desenvolver aspectos específicos, quanto em relação a suas metodologias de ensino.

Por fim, o Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL) é um projeto em desenvolvimento na UNESP que busca avaliar a proficiência no final da graduação em língua inglesa, (Ducatti, 2010). O exame, que já é aplicado de forma digital e individual, é composto por um teste de leitura e produção escrita, com tarefas que tomam como base, situações reais e típicas de sala de aula. O exame também consta com um teste integrado de compreensão e produção oral como demonstração de proficiência para a solução de problemas reais e com compreensão e discussão (a partir do trecho de um vídeo).

Figura 6 — Exemplo de Questão do EPPLE

PART 3: Some doubts I have as an English student... Can you help me?



- In this part two situations will be presented. Each situation presents a doubt I have when I speak English.
- Read the two situations and (a) decide about which you would like to help me (only one of the two situations). When you are ready, (b) **speak with me and give me some explanation** in order to solve my doubt.

⊗ [25 sec]

Fonte: Garcia, 2017.

Por ser um exame de capacidade linguístico-pedagógica e por possuir tarefas voltadas ao desempenho metalinguístico, o exame tem sido referência para estudos e elaboração de materiais.

Diante do exposto, é possível observar que iniciativas como o Projeto Renide, o EDUCONLE e o exame EPPLE, foram desenvolvidos visando aprimorar e avaliar a competência comunicativa dos professores de línguas, fornecendo subsídios para todos os agentes preocupados com o ensino de línguas no Brasil. Os projetos evidenciam que o fortalecimento da qualidade no ensino de línguas está intimamente relacionado ao suporte contínuo para os professores, seja por meio de formações específicas, certificações ou metodologias que integram conhecimento teórico e prático. Nesse contexto, reforça-se a importância do investimento em ações (e políticas públicas) que priorizem e valorizem a carreira do professor de língua inglesa, na esperança de romper o círculo vicioso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal refletir sobre a composição da competência comunicativa do professor de língua inglesa, com base em pesquisas na área da Linguística Aplicada. O estudo alcança seus objetivos ao encontrar teses e dissertações que serviram como base para essa reflexão. A partir dos dados coletados, foi possível responder os objetivos específicos estabelecidos. As investigações em Linguística Aplicada permitiram um panorama sobre a competência comunicativa docente, destacando suas particularidades, como: a fala do professor, os atos de fala ou a metalinguagem.

Os trabalhos também apontam desafios no uso da CC em sala de aula, indicando que esta é frequentemente insuficiente para o ensino da língua estrangeira. Como ações da LA, três iniciativas foram identificadas: o Projeto Renide, o EDUCONLE e o exame de proficiência para professores de língua inglesa, EPPLÉ. O Renide oferece escalas para avaliar os níveis de desempenho dos professores, o EDUCONLE oferece formação continuada e trabalha tanto a CC quanto a metodologia de ensino, enquanto o EPPLÉ busca avaliar a proficiência docente em nível nacional, tornando-se uma alternativa acessível às certificações internacionais.

A pesquisa pode contribuir para a área da Linguística Aplicada ao aprofundar as discussões sobre a competência comunicativa dos professores de língua inglesa, um tema relevante, mas pouco debatido nos últimos anos. Ao reunir estudos e iniciativas que buscam aprimorar a CC, o trabalho evidencia lacunas na formação docente, aponta caminhos para o desenvolvimento contínuo e reconhece a importância do conhecimento linguístico dos professores para a aquisição dos alunos; bem como a necessidade de políticas educacionais que priorizem a carreira docente.

A investigação enfrentou limitações, especialmente quanto à escassez de discussões recentes sobre o tema, o que exigiu um amplo recorte temporal na busca por publicações relevantes. No início, a pesquisa bibliográfica não apresentou resultados satisfatórios, sendo necessário ajustar as estratégias de busca. Por fim, acreditamos que a continuidade das discussões sobre a competência comunicativa dos professores de línguas é essencial para a qualidade do ensino no Brasil e registramos como possibilidades futuras, investigações que apresentem experiências de como desenvolvê-la nos cursos de formação inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **A construção do conhecimento teórico-prático do professor de línguas em formação inicial**. Contexturas, p. 161-191, 2014.

ABREU-E-LIMA, Denise de Paula Martins de. **Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s)**: articulações entre a Abordagem Comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de Competências sob a temática das Inteligências Múltiplas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 303 f., 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2006.385011>. Acesso em: 25 dez. 2024.

ALMEIDA, Elizabeth Guzzo de; SILVINO, Flávia Felipe. **Abordagem Qualitativa e suas possibilidades de aplicação em pesquisas na Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Formação de Professores de Língua Estrangeira: Alguns Alinhamentos para Apoiar o Processo**. Universidade de Brasília. Mimeografado, 2012.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística**. Revista Contexturas, v. 1, n. 1, p. 77-85, São Paulo: APLIESP, 1992.

ANDRELINO, Paulo José. **Análise da estrutura genérica das instruções na fala do professor de inglês**: contribuições para o teste oral do epple. 2014. 359 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2014.

BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias. **Perfis variados de competência lingüístico-comunicativa numa LE (Inglês) e seu impacto no ensino de línguas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 154 f., 2007. Disponível em: https://repositorio.unb.br/jspui/bitstream/10482/2138/1/Dissert_Selma%20Barbosa%20.pdf. Acesso em: 25 dez. 2024.

BASSO, Edcleia Aparecida. **A Construção Social das Competências Necessárias ao Professor de Língua Estrangeira**: Entre o Real e o Ideal um Curso de Letras em Estudo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 504 f., 2001.

BOOLEAN Searching. **University of Illinois Urbana-Champaign**, Illinois, 2024. Disponível em: <https://guides.library.illinois.edu/c.php?g=563215&p=3877584>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BORGES-ALMEIDA, Vanessa. **Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em Letras**: implicações para a validação de um teste. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied linguistics, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CONSOLO, Douglas Altamiro *et al.* An Examination of Foreign Language Proficiency for Teachers (EPPL): The Initial Proposal and Implications for the Brazilian Context. *In: II Congresso Internacional da ABRAPUI*. The Teaching of English: Towards an Interdisciplinary Approach Between Language and Literature. São José do Rio Preto-SP: ABRAPUI, 2009. p. 1-15.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Uma reflexão sobre a competência linguístico-comunicativa e a proficiência do (futuro) professor de língua estrangeira no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 2, 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Artmed, 2006.

DUCATTI, Ana Lucia Fonseca. **A Interação Verbal na Língua-Alvo e a Proficiência Oral na Prática de Sala de Aula**: (Re) Definindo o Perfil de uma Professora de Língua Inglesa da Escola Pública. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 374 f., 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/cba7e23f-7a46-4395-975c-ea4975444118/content>. Acesso em: 03 set. 2024.

FRANCO, Marilda Macedo Souto; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O Conceito de Competência Comunicativa em Retrospectiva e Perspectiva**. Revista Desempenho, v. 10, n.1, 2009.

GARCIA, Lucas Henrique. **Tarefas para a Avaliação da Metalinguagem do Professor de Língua Inglesa**: Reflexões e Contribuições para o Teste Oral do EPPL. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 194 f., 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/jspui/bitstream/10482/24654/1/2017_LucasHenriqueGarcia.pdf. Acesso em: 25 dez. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed – 2ª Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed – 3ª Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2021.

GRANT, Joana. **Ensinar língua na língua**: perfis de oralidade e uso da língua estrangeira (inglês) na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 154 f., 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/jspui/bitstream/10482/21054/1/2016_JoanaGrant.pdf. Acesso em: 25 dez. 2024.

GUIMARÃES, Renata Mourão.; BARÇANTE, Magali; SILVA, V.C. **A natureza do Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) e as possibilidades de aquisição/aprendizagem de línguas**. Contexturas: Ensino crítico de inglês, APLIESP, São Paulo, v. 23, p. 62-80, 2014.

IBRAHIM, Marisa Baldani Peres. **A interação oral de uma professora não-nativa em aulas de língua estrangeira (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 203 f., 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a2e1ec58-a5e2-4b94-8171-815e263c59a1/content>. Acesso em: 25 dez. 2024.

LEFFA, Vilson Jose. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Vilson Jose. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LILLIS, Theresa M. Communicative Competence. *In*: BROWN, Keith. **Encyclopedia of Language & Linguistics**: Second Edition. Amsterdam: Elsevier, 2006.

MACHADO, Keni Carla da Silva. **A fala do professor como fonte de (in)formação: uma proposta de escala de proficiência para a formação inicial de professores de língua estrangeira (espanhol)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 173 f., 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/jspui/bitstream/10482/22291/1/2016_KeniCarladaSilvaMachado.pdf. Acesso em: 25 dez. 2024.

MARTINS, Teresa Helena Buscato. **Subsídios para a Elaboração de um Exame de Proficiência para Professores de Inglês**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 127 f., 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 1994.

ORTALE, Fernanda Landucci; DURAN, Magali Sanches. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, p. 87-98, 2009.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. **Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?)**. **Revista Soletras**, n. 8, p. 7-17, 2004.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 259 f., 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9JEPY5/1/pdf_tese_final__vanderlice_s_1.pdf. Acesso em: 25 dez. 2024.

WIEMANN, John M. Explication and test of a model of communicative competence. **Human communication research**, v. 3, n. 3, p. 195-213, 1977.