

Uma reflexão sobre a competência linguístico-comunicativa e a proficiência do (futuro) professor de língua estrangeira no Brasil

Douglas Altamiro Consolo
UNESP – São José do Rio Preto
douglas.consolo@unesp.br

Resumo

Neste artigo apresento uma discussão sobre a proficiência linguística (PL) em língua estrangeira (LE) de professores de línguas, com ênfase em contextos de formação de professores no Brasil. O foco está na reflexão, a partir de subsídios teóricos e dados de pesquisa, de informações que possibilitem a definição de aspectos da linguagem a serem considerados no estabelecimento de parâmetros dessa proficiência, a qual decorre da competência linguístico-comunicativa desses professores. Busca-se estabelecer, com bases nesses aspectos da linguagem e características da “competência” linguístico-comunicativa (BACHMAN, 1990; CANALE, 1983; CONSOLO, 2002, entre outros), critérios objetivos para a caracterização dos perfis de PL desses professores, em contextos de ensino de LE no cenário brasileiro. A problemática da “competência linguístico-comunicativa” de professores de inglês como LE, refletida, por exemplo, nos trabalhos de Consolo (1996, 1999, 2000b, 2002, 2004, 2005a,b) e Teixeira da Silva (2000), é aqui tratada no âmbito de um arcabouço teórico sobre competência linguística e proficiência em LE (cf. BACHMAN & PALMER, 1996; ELDER, 2001; LLURDA, 2000; SCARAMUCCI, 2000, entre outros). A descrição da PL pode impactar positivamente um construto de domínio de linguagem e de avaliação relevantes para formação e atuação de professores de línguas no contexto brasileiro e em outros contextos.

Palavras-chave: competência linguístico-comunicativa; formação de professores; língua estrangeira; proficiência.

Abstract

In this chapter I present a discussion about the language proficiency in foreign languages of foreign language (FL) teachers, with emphasis on contexts of teacher education in Brazil. The focus is on the reflection based on theoretical and

empirical data that can support the definition of language aspects to be considered in the establishment of standards for such proficiency, which derives from those teachers' linguistic-communicative competence. The issue of a linguistic-communicative competence of EFL teachers, as discussed by Consolo (1996, 1999, 2000b, 2002, 2004, 2005a,b) and Teixeira da Silva (2000), is dealt with here based on a theoretical background on language competence and proficiency (Bachman and Palmer, 1996; Elder, 2001; Llurda, 2000, Scaramucci, 2000, to name a few). A description of FL teachers' linguistic-communicative competence can impact on the construct for FL assessment of teachers, as well as a typology of language that should be managed by those (future) teachers in the Brazilian context and elsewhere.

Keywords: foreign language; linguistic-communicative competence; proficiency; teacher education.

1 Introdução

A problemática da competência linguístico-comunicativa de professores de ILE, discutida, por exemplo, nos trabalhos de Consolo (1996, 1999, 2000b, 2002, 2004, 2005a,b) e Teixeira da Silva (2000), constitui uma questão relevante na definição do perfil profissional de professores de línguas e, portanto, uma questão merecedora de investigações que contribuam para uma definição cientificamente embasada dessa competência.

Neste artigo apresento e discuto os aspectos da linguagem e diferentes fatores que constituem e influenciam a competência linguístico-comunicativa (BACHMAN, 1990; CANALE, 1983; CONSOLO, 2002, entre outros), ou habilidade linguística (*language ability*, cf. BACHMAN & PALMER, 1996), para a caracterização da proficiência (PL) em língua estrangeira (LE) de professores de línguas, principalmente em contextos de ensino no Brasil - de modo geral, na escola regular de Ensino Fundamental e Médio, no ensino superior e nos cursos particulares de idiomas. A descrição da PL pode impactar positivamente um construto de domínio de linguagem e de avaliação relevantes para formação e atuação de professores de línguas no contexto brasileiro e em outros contextos.

A questão da PL de professores relaciona-se diretamente com a competência do professor para utilizar a linguagem em contextos de ensino

dessa língua, levando-se em conta diversos fatores, entre eles os objetivos dos cursos ou das disciplinas, e os níveis de proficiência dos alunos.

Entre os estudos realizados no contexto brasileiro sobre as características da linguagem do professor em aulas de LI encontram-se os trabalhos de Anchieta (2007), Baffi-Bonvino (2007), Consolo e Rezende (2001), Fernandes (2007), Ibrahim (2006) e Machado (1992). Esses trabalhos relatam, por exemplo, as características da ‘fala facilitadora’ (Machado, *op.cit.*) e categorizações discursivas das funções comunicativas presentes na fala do professor (Consolo, 1996, 2000; Consolo e Rezende, *op.cit.*). Anchieta (*op.cit.*) e Fernandes (*op.cit.*) apresentam caracterizações específicas das falas dos alunos-formandos em entrevistas do Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa (TEPOLI)¹.

Nas próximas duas sessões, ~~defino~~ ~~define-se~~ mais detalhadamente a questão aqui tratada, e apresento ~~apresenta-se~~ um arcabouço teórico sobre competência comunicativa e proficiência linguística (PL). Na sequência, apresento e discuto ~~apresentam-se e discutem-se~~ dados, de uma perspectiva “auto-avaliativa”, coletados por Silva (2003), em sua pesquisa de iniciação científica, por meio de um questionário de perguntas abertas e fechadas, e de entrevistas individuais, com alunos-professores em formação em um curso de licenciatura em Letras, sobre as categorias “falar fluentemente”, “compreensão oral em LE”, “conhecimento e uso de vocabulário”, “competência linguístico-comunicativa do aluno (de Letras)” e “expectativas de atingir boa competência linguístico-comunicativa”. Por fim, apresento ~~apresentam-se~~ as considerações finais.

2 O problema de investigação

Com base em minha experiência na formação de professores de língua inglesa e nos dados das pesquisas supracitadas (visões de alunos e de professores, desempenho de alunos formandos de Letras em testes e

¹ Para mais informações sobre o TEPOLI, vide Consolo (2004) e Consolo; Teixeira da Silva (2007).

exames de proficiência, por exemplo, no Cambridge FCE², no TEPOLI e no EPPLE³), verifica-se a necessidade de descrever mais criteriosamente a proficiência linguística (PL) do professor (recém-)licenciado, cuja PL adequada pode variar de um nível minimamente exigido para que o professor possa atuar profissionalmente, até um nível superior almejado, para alunos que demonstrem uma PL de excelência. Para tal descrição, é necessário o estabelecimento de aspectos linguísticos específicos dessa proficiência com base em descritores dos níveis de linguagem considerados, a saber, gramática e estrutura sintática, vocabulário, pronúncia, fluência, estratégias de interação verbal, habilidade de leitura e habilidade de produção escrita, dentre outros.

O critério de avaliação, no seu sentido mais amplo, deve ser holístico, tomando-se por base o desempenho do professor em atividades que, muitas vezes, exigem duas ou mais habilidades de desempenho linguístico integradas, por exemplo, a compreensão e a produção oral, e uma visão integrada dos componentes da linguagem, ou seja, existe uma influência e interdependência entre os descritores propostos. Por exemplo, a variedade lexical favorece a complexidade sintática, e ambas poderão favorecer uma adequação da linguagem produzida e maior eficiência na comunicação, conforme também estabelecido para o exame de português como língua estrangeira (Manual do Exame do CELPE-BRAS, 2003, p. 6-7). Essa visão se alinha com o conceito de Hymes (1971:19;1972:279) de “competência de uso” (*competence for use*) de uma língua. Segundo esse autor,

Há regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis. Da mesma maneira que regras de sintaxe podem controlar aspectos fonológicos, e regras de semântica talvez controlem aspectos de sintaxe, assim regras de atos de fala controlam a totalidade das formas linguísticas (HYMES, 1972, p. 278).⁴

² *First Certificate in English*, da Universidade de Cambridge, Inglaterra (UCLES). Para maiores informações sobre o FCE, ver <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/first/>

³ Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (vide Consolo; Teixeira da Silva, 2014).

⁴ No original: “*There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as*

Necessita-se, entretanto, avançar na trajetória de se definir a PL do professor de LE também em termos de um escopo de competência lingüística mais ampla ou “geral”, bem como em termos de uma proficiência para o uso da linguagem oral para a finalidade específica de atuar como professor dessa língua (CONSOLO, 2007; DOUGLAS, 2000; ELDER, 1994a,b, 2001).

Faz-se necessário, portanto aprimorar a delimitação do domínio da linguagem do professor de LE, nos contextos de ensino de línguas no Brasil, e decorrente dessa delimitação, definirem-se os recortes lingüísticos a serem considerados na construção da definição da proficiência lingüística desse professor, a qual entendemos como a manifestação de sua competência lingüístico-comunicativa.

3 Arcabouço teórico: competência comunicativa e proficiência

Dados sobre resultados de avaliações e visões de alunos formandos em licenciatura em Letras com dupla habilitação em língua inglesa e língua portuguesa (por exemplo, em Silva, 2003), apontam para uma “quebra de expectativas” dos alunos em relação à aprendizagem da LI. Muitos declaram que esperavam terminar a universidade fluentes na língua estrangeira. Além do termo *fluência*, os alunos citam os termos *competência lingüístico-comunicativa* e *lingüisticamente competente*. Em geral, o conceito de fluência resume o domínio geral da LE, sendo que alguns alunos relacionam fluência com oralidade.

Como embasamento da definição das características da PL do professor, é pertinente discutir os termos relacionados da literatura formal, entre eles *competência comunicativa* e *proficiência*.

Segundo Llurda (2000), diversos “adjetivos” (tratados a seguir) podem ser associados ao termo competência, e para cuja associações elaboro a seguinte figura (figura 1):

rules of semantic perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole.”



Figura 1: Aspectos da competência linguística

O autor apresenta algumas definições do termo competência comunicativa (doravante CC), dentre as quais apresentamos aquelas consideradas mais pertinentes ao escopo desta investigação.

Para Ellis (1994:696), CC equivale ao “conhecimento que embasa a linguagem de um usuário de uma língua” e “o conhecimento que usuários de uma língua internalizaram para capacitá-los a entender e produzir mensagens nessa língua”.⁵ Edmonson (1981, *apud* LLURDA, 2000:88) considera a CC como codificação, decodificação e sequenciamento de atos comunicativos principais, incluindo o domínio do código linguístico (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico) e as funções comunicativas (atos de fala) expressas, e depende da competência social do indivíduo.⁶ A meu ver, a definição de Edmonson equivale à constituição da CC proposta por Canale (1983), o qual a considera composta de quatro aspectos: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica (para maiores detalhes sobre essas competências, vide também CONSOLO, 1999).

Corder (1976) apresenta a noção de competência transitória (*transitional competence*), segundo a qual um aprendiz possui um determinado conhecimento (sobre uma língua), e que está em constante desenvolvimento.

⁵ No original: “a language user’s underlying knowledge of language e the knowledge that users of a language have internalized to enable them to understand and produce messages in the language.”

⁶ No original: “Edmonson (1981) considers communicative competence as being concerned with the encoding, decoding and sequencing of central communicative acts. This includes mastery of the linguistic code (phonology, morphology, syntax, lexicon) together with the function (speech act) expressed. The use of this communicative competence depends on the individual’s social competence.”

Para Stern (1983), o termo proficiência significa o desempenho efetivo de um aprendiz em uma determinada língua, e envolve o domínio (a) das formas, (b) dos significados linguísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais dessas formas, (c) a capacidade de utilizar a língua com máximo enfoque na comunicação e atenção mínima à forma, e (d) a criatividade no uso da língua. Com base nas definições apresentadas até este ponto, e segundo Llurda (*op.cit.*), podemos entender que a habilidade de comunicação pela linguagem (*communicative language ability*) pode ser dividida em dois componentes: a proficiência linguística e a proficiência comunicativa, aspectos esses semelhante ao conceito de Hymes (1972) de “competência de uso” de uma determinada língua.

Scaramucci (2000) refere-se a duas modalidades de proficiência visando construtos terminológicos: uso técnico e não-técnico. O uso não-técnico, em geral, resume julgamentos impressionistas baseados em uma visão holística, mas não deixa de apresentar um conceito de proficiência, o qual pode ser encarado como monolítico, estável e único. Em geral, ele é pré-definido e representa um *ponto de corte* que distingue aprendizes proficientes de não-proficientes. A autora alerta que proficiência deve ser entendida enquanto dependente de variáveis de outra natureza, tais como o contexto de ensino, as características e os objetivos, sendo, portanto, relativa e variável.

O uso técnico, ao invés de um conceito absoluto, adota níveis de gradação, os quais indicam em qual situação de uso da língua um aprendiz é proficiente. Portanto, considera-se o propósito da situação de uso da língua.

Segundo Scaramucci, a profusão de diferentes termos sobre proficiência revela não apenas uma confusão terminológica, mas divergências teóricas que os subjazem. Apesar de aparente, a divergência não é gerada pelas definições do termo, mas sim pela definição “do que é saber uma língua” (SCARAMUCCI, 2000:16). Ao longo das últimas décadas, as diferentes teorias sobre língua e linguagem, e as diferentes abordagens sobre ensino e aprendizagem de línguas, acabaram influenciando o conceito de proficiência linguística. Scaramucci afirma que a proficiência deve ser definida a partir do contexto de ensino/aprendizado específico vivido pelos alunos, no qual ocorrem as interações. A hipótese de indivisibilidade da proficiência é outro pressuposto já estabilizado, pois devemos avaliar a língua como um todo

pela qual se avalia a sua complexidade refletida na comunicação, e não mais por meio de componentes constituintes isolados, o que remeteria a uma visão de língua demasiadamente estruturalista.

Nas considerações finais o artigo, a autora aborda uma distinção entre os termos *capacidade* (processo) e *competência* (estado), defendendo a substituição do termo *competência comunicativa* por *capacidade linguístico-comunicativa*, a qual inclui aspectos linguísticos e comunicativos. Portanto, o termo *proficiência* seria representativo de uma capacidade (processual) de se usar a competência e de um construto teórico relativo à meta de ensino/aprendizagem dentro das diferentes abordagens. Ou seja, com base nos autores tratados até este ponto da discussão, competência linguística refere-se ao potencial, aos conhecimentos de um falante, os quais se manifestam por meio de sua capacidade ou habilidade de usar tais conhecimentos para o uso efetivo da língua na produção e comunicação, sendo este desempenho, então, associado à capacidade ou à habilidade do falante, que embasam a definição de PL.

Segundo Taylor (1988, p. 166),

Se admitirmos que competência, no seu sentido restrito, ainda seja um conceito útil (ou seja, referindo-se a algum tipo de ‘conhecimento’, ou melhor, um ‘conhecimento estático’), então podemos estabelecer uma distinção entre *competência* e *proficiência*, sendo que esta designa algo como a habilidade de se usar a competência’. *Desempenho* ocorre então quando a proficiência é colocada em prática. *Competência* pode ser vista como um conceito estático, relacionado a estrutura, estado ou forma, enquanto *proficiência* é essencialmente um conceito dinâmico, relacionado a processo e função. Podemos, portanto, evitar as dificuldades que surgem da confusão desses termos.⁷

⁷ No original: “If we admit that competence in its restricted sense is still a useful concept (i.e. referring to some kind of ‘knowledge’ or, better, ‘state of knowledge’), then we can draw a distinction between competence and proficiency, the latter term designating something like ‘the ability to make use of competence’. Performance is then what is done when proficiency is put to use. Competence can be regarded as a static concept, having to do with structure, state, or form, whereas proficiency is essentially a dynamic concept, having to do with process

E, nas palavras de Savignon (1983, p. 8), entretanto,

A competência comunicativa é um conceito dinâmico e não estático. Depende da negociação de significado entre duas ou mais pessoas que conhecem, até certo ponto, o mesmo sistema simbólico,⁸

no caso, falantes que possuam conhecimentos da mesma língua: a competência, no seu sentido mais estático, que possibilita a manifestação da competência, no uso dessa língua (sentido dinâmico). Conforme afirmado anteriormente, entendemos essa manifestação da competência como a proficiência do falante.

Savignon também afirma, com base na dimensão social da linguagem discutida por Hymes (TAYLOR, 1988:163), que

A competência comunicativa é relativa, e não absoluta, e depende da cooperação de todos os participantes envolvidos. Faz sentido, então, falar de *graus* de competência comunicativa (SAVIGNON, 1983:9).⁹

Com base na revisão da literatura exposta, inclusive nas afirmações de Greene (1972:94) sobre a competência, como se referindo a “o que constitui a habilidade de se falar uma língua”,¹⁰ ou sobre a competência do falante como “sua habilidade de falar uma língua” (*op.cit.*, p. 95),¹¹ pode-se entender que a competência deriva de um conhecimento do falante, sobre a língua, e que esse conhecimento orienta o uso da língua na comunicação, esta influenciada pela interação das características dos

and function. We can thus avoid the difficulties that arise from confusing these things.”

⁸ No original: “*Communicative competence is a dynamic rather than a static concept. It depends on the negotiation of meaning between two or more persons who share to some degree the same symbolic system.*”

⁹ No original: “*Communicative competence is relative, not absolute, and depends on the cooperation of all participants involved. It makes sense, then, to speak of degrees of communicative competence.*”

¹⁰ No original: “*competence is taken as referring to language in the sense of what constitutes ability to speak a language*”.

¹¹ No original: “*the speaker’s competence, i.e. his ability to speak a language*”.

tipos de conhecimento dos falantes envolvidos, além de outros fatores contextuais, sociais e psicológicos. O desempenho do falante em uma situação de uso da língua, indica um grau, maior ou menor, da sua proficiência na língua, a qual pode, então, ser avaliada segundo os vários aspectos da linguagem, por exemplo, discursivo, fonológico, gramatical, lexical e semântico.

A postura teórica sobre a proficiência oral de professores de língua estrangeira adotada neste projeto deriva do arcabouço apresentado por Llurda (2000) e se alinha com a definição de Taylor (1988, p. 166) sobre proficiência como sendo “a habilidade de fazer uso da competência”¹² e o conceito técnico de proficiência proposto por Scaramucci (2000) como sendo o que um usuário da língua é capaz de realizar com a linguagem. Equaciona-se ainda com a visão de Savignon (1983) de competência como sendo um processo dinâmico que relaciona o uso de uma língua com desenvolvimento da competência nessa língua por meio do discurso produzido em contextos de sala de aula onde essa língua é ensinada e aprendida como LE.

A figura 2 ilustra a articulação dessas características da proficiência oral em contextos de aulas de LE:

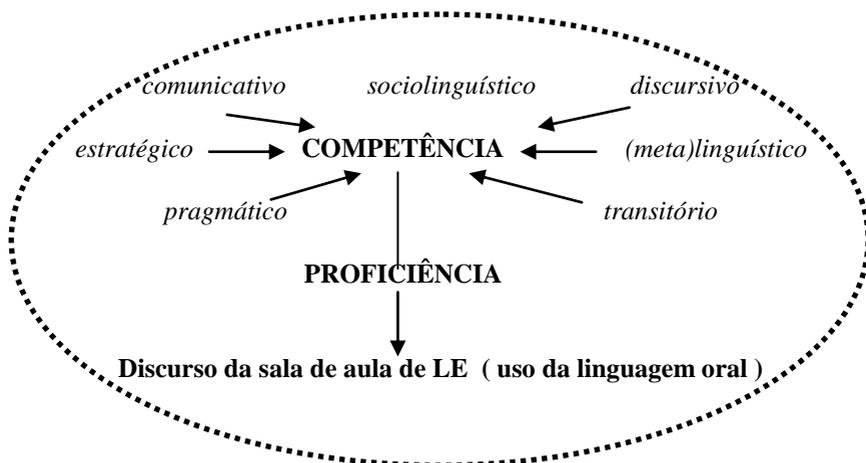


Figura 2: Proficiência oral do professor de LE

¹² No original: “the ability to make use of competence”.

A proficiência do professor caracteriza-se, portanto, como a manifestação, em um dado contexto de sala de aula e para objetivos específicos de comunicação e ações pedagógicas, dos elementos que constituem a competência linguística. Cada contexto de sala de aula é susceptível ('vulnerável') a influências externas de um contexto social maior no qual se insere – e por isso, na figura, é delimitado por uma linha pontilhada, representando uma fronteira permeável; e às influências internas, no escopo dos perfis e expectativas dos usuários da língua (alunos e professor), os quais interagem no discurso da sala de aula.

Conforme apontado em Consolo (2007b, p. 177),

(...) a competência linguística do professor de LE engloba tanto uma competência 'geral', equivalente àquela de falantes da mesma língua que são proficientes em diversos contextos sociais, como uma competência específica para utilizar a linguagem em contextos de ensino e aprendizagem – o discurso de sala de aula (...)

Ou seja, tomando-se o escopo da linguagem do professor como situada em uma intersecção entre uma competência geral e outra específica, ainda segundo Consolo (*op.cit.*), enxergamos

a necessidade da formação de professores tanto no âmbito de conteúdos da LE para uso em situações cotidianas, em contextos sociais formais - pelo menos naqueles mais comuns, além das características do discurso da sala de aula, tais como a fala facilitadora do professor, a metalinguagem e o gerenciamento das interações verbais entre professor e alunos.

A visão de uma gradação na competência comunicativa de falantes de uma determinada língua permite a construção de faixas de proficiência,¹³ as quais constituem os critérios para avaliação do desempenho oral desses falantes e, no caso específico do EPPLE, que atendam as duas dimensões da linguagem do professor, nas competências geral e específica.

¹³ Para maiores detalhes sobre a construção de faixas de proficiência (*rating scales*), vide Hudson (2005), North (1995) e Underhill (1987:98-100).

4 A competência linguístico-comunicativa de licenciandos em Letras

A formação linguística em LE nos cursos de licenciatura em Letras no Brasil têm sido abordada em diversos trabalhos, dentre os quais diversos deles citados anteriormente neste artigo, e também por Barcelos (1999), ao tratar da “cultura” de se aprender inglês nesses cursos. Entende-se que essa “cultura de aprender” encontra-se fortemente apoiada em crenças e visões de alunos e de docentes universitários, e muitas vezes inclui posturas descrentes e negativas em relação às possibilidades desse aprendizado.

Os dados apresentados a seguir foram coletados por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas, e de entrevistas. As informações foram extraídas do relatório de Silva (2003), o qual trata desses dados¹⁴ e para os quais apresenta uma categorização mais ampla, envolvendo não somente a proficiência oral em língua inglesa (POLI), mas também o processo de ensino/aprendizagem da LE no curso de Licenciatura em Letras.

Dentre as 45 categorias apresentadas por Silva, selecionamos as seis que mais diretamente se relacionam aos objetivos desta investigação, no escopo da proficiência oral, detalhadas abaixo: “auto-avaliação da fala do aluno”, “falar fluentemente”, “compreensão oral”, “vocabulário”, “auto-avaliação da competência do aluno” e “expectativas de atingir competência boa”.¹⁵ Três perguntas respondidas no questionário¹⁶ focalizam mais especificamente a questão da competência dos alunos na LE, embora outras delas tenham também gerado os dados apresentados:

6. Quais eram as suas expectativas com relação ao aprendizado da língua inglesa na universidade quando você ingressou no Curso de Letras? Essas expectativas foram atendidas?

¹⁴ O número de exemplos apresentados é menor do que o número de ocorrências relatadas por Silva (*op.cit.*) para cada uma das categorias.

¹⁵ Devido ao fato das demais categorias levantadas por Silva (*op.cit.*) estarem relacionadas mais diretamente a outros aspectos do processo de ensino/aprendizagem de LE que não a proficiência oral, não serão tratadas aqui de maneira mais detalhada.

¹⁶ Para maiores detalhes dos questionários, vide Consolo (2006) e Silva (2003).

7. Como você avalia sua competência na língua inglesa? Você está satisfeito com essa competência? Por quê?

9. Você se expressa na língua inglesa em sala de aula? Como você avalia essa comunicação?

A categoria ‘auto-avaliação da fala do aluno’ (SILVA, *op.cit.*:12-13) relaciona as percepções dos alunos em relação à sua competência oral. Cinco ocorrências [nos dados] indicam que os alunos se expressam bem. Algumas ocorrências apresentam, todavia, justificativas dos alunos para uma competência oral insatisfatória. Os problemas relacionados foram: inibição na fala (02 ocorrências), nervosismo (01 ocorrência) e falta de tempo para falar [em aula] (01 ocorrência).

Em respostas à questão sobre as expectativas em relação ao aprendizado da LI antes de entrar na universidade, três ocorrências revelam o desejo que os alunos tinham de falar fluentemente (SILVA, *op.cit.*:17-18). Os alunos também apontaram uma dificuldade na fluência oral, de acordo com duas ocorrências.

Com relação à compreensão oral (SILVA, *op.cit.*:19), alguns aspectos importantes foram levantados. Duas ocorrências mostram que os alunos tinham expectativas de desenvolver a compreensão oral no curso de Língua Inglesa. Além disso, três ocorrências indicam que os alunos avaliam sua competência considerando que têm capacidade de compreensão oral.

O ‘vocabulário’ (SILVA, *op.cit.*:21) esteve relacionado com as atividades de conversação. Apesar de os alunos se comunicarem, a falta de vocabulário é um fator prejudicial ao bom desempenho oral.

Com relação à avaliação da sua competência (vide ‘avaliação da competência do aluno’ em SILVA, *op.cit.*:33-35), os alunos avaliaram-na após terem cursado Língua Inglesa no contexto de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo. Três ocorrências indicam que os alunos acreditam ter competência boa. Uma ocorrência indica que os alunos acreditam ter *competência boa relativa*, enquanto duas ocorrências indicam que acreditam ter *competência boa razoável* [grifos meu]. Duas ocorrências indicam haver uma satisfação plena na competência. Outras duas ocorrências indicam haver uma satisfação parcial [...] Uma ocorrência

indica haver uma satisfação relativa [...], enquanto outra ocorrência indica insatisfação [...].

Dois ocorrências indicam ter havido uma melhora na competência após cursar Língua Inglesa no contexto do curso investigado, enquanto seis ocorrências indicam que há um desejo de desenvolver mais competência.

Sobre a categoria ‘expectativas de atingir competência boa’ (SILVA, *op.cit.*, p. 36), apenas uma ocorrência indica que os alunos tinham expectativas de atingir competência boa durante o curso de Letras.

Trago, a seguir, um excerto de Silva (2003, p. 48), sobre as expectativas dos alunos em relação ao curso e à competência comunicativa na oralidade:

As expectativas dos alunos referem-se, principalmente, à aquisição de um nível de competência boa, para que seja melhorada após o final do curso na universidade. Desse modo, a capacidade de poder se comunicar fluentemente é o que conta, sendo que o desenvolvimento de outras habilidades é considerado secundário, pela maioria. Essa capacidade de comunicar fluentemente admite a ocorrência de erros, pois o mais importante é se estabelecer comunicação utilizando a língua estrangeira.

Os dados de autoavaliação dos alunos referendam, em alguns aspectos, aqueles relatados por Baghin-Spinelli (2003) em sua tese de doutorado, principalmente em relação a “falar fluentemente em inglês” e ao modelo do falante nativo. Indicam, por outro lado, que os alunos acreditam ter atingido níveis de proficiência oral entre o minimamente desejado por eles, em expressões do tipo “posso entender e me comunicar razoavelmente em inglês”, para que possam atuar profissionalmente e prosseguir seus estudos da LE, com algumas exceções, e níveis mais satisfatórios em expressões do tipo “avalio minha competência como boa” e “nível bom de expressividade na língua inglesa”.

5 Considerações finais

A questão da competência linguístico-comunicativa em LE, discutida neste artigo, a partir de subsídios teóricos e de dados de pesquisa, implica uma reflexão mais aprofundada e embasada tanto teoricamente como por dados de pesquisa sobre os usos das línguas por professores nos contextos de ensino/aprendizagem no Brasil. A proficiência linguística desses professores, sob a ótica desta discussão, relaciona-se diretamente com a competência do professor para utilizar a linguagem em contextos de ensino de línguas, levando-se em conta diversos fatores, entre eles os objetivos dos cursos ou das disciplinas, e os níveis de proficiência dos alunos.

Alunos-formandos de um curso de licenciatura em Letras, participantes da pesquisa aqui abordada, indicaram estar parcialmente satisfeitos com seus níveis de proficiência na língua inglesa, e também que têm expectativa de aprimorar essa proficiência até a conclusão do curso. E que o nervosismo e a timidez podem interferir negativamente no seu desempenho linguístico na LE, além das limitações em relação ao vocabulário.

Os dados de Silva (2003) aqui trazidos indicam somente algumas das visões de alunos formandos em um curso de licenciatura em Letras, os quais estavam se tornando professores de língua inglesa, dentre outros estudos cujos resultados variam entre insatisfação e satisfação parcial de alunos e professores de inglês em relação aos seus níveis de proficiência nessa língua estrangeira. Dados dessa natureza e os conceitos teóricos aqui tratados podem motivar e embasar novos estudos sobre a proficiência oral do (futuro) professor de LE.

Diante da necessidade de melhor compreendermos os aspectos da PL em LE do professor, sugerem-se investigações que contemplem coletas de dados por meio de observação de aulas e elaboração de registros no formato de diários, em disciplinas de cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em LE. Esses dados contribuirão para um panorama mais atualizado sobre como a compreensão e a produção oral são tratadas nos cursos de formação de professores. As observações e registros em aulas poderão ser feitos por integrantes de um grupo de pesquisa, ou por alunos regulares das disciplinas avaliadas, os quais poderão realizar o trabalho no escopo de estágios de graduação. Estágios dessa natureza poderão ser

orientados e supervisionados pelos pesquisadores e, inclusive, por mestrandos e doutorandos que também atuam como docentes em cursos de Letras. As observações de aulas podem ser orientadas por questões de investigação tais como:

1. O professor leciona na LE?
 - 1.1. Se afirmativo, em que momentos ele fala na LE, e para que?
 - 1.2. Em que momentos da aula o professor utiliza a língua materna, e para que?
2. A fala do professor é compreensível para os alunos? Que evidências podem ser apontadas para comprovar essa afirmação?
 - 2.1. Os alunos seguem corretamente diretrizes do professor dadas em LE?
 - 2.2. Os alunos respondem (verbalmente) ao professor em LE?
 - 2.3. Em momentos nos quais há falhas na compreensão dos alunos, como o professor procede?
3. Os alunos interagem na LE com o professor? Em que momentos?
4. Os alunos interagem na LE com os colegas? Em que momentos?
5. Que atividades de sala de aula privilegiam a compreensão oral da LE?
6. Que atividades de sala de aula privilegiam a produção oral na LE?
7. Que atividades de sala de aula privilegiam a leitura em LE?
8. Que atividades privilegiam a produção escrita na LE?

Esperamos, com esta reflexão, contribuir para um aprimoramento dos conhecimentos sobre o perfil e a proficiência linguístico-pedagógica de professores de línguas estrangeiras, e para a formação docente, tanto inicial como continuada.

Referências

ANCHIETA, P. P. *A construção de uma análise de testes de proficiência oral em língua inglesa: dimensões estruturais e discursivas*. Relatório

Final de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). São José do Rio Preto: UNESP, 2007.

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAFFI-BONVINO, M. A. Avaliação do componente lexical em inglês como língua estrangeira: foco na produção oral. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, 2007.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. *Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas 2003.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In Almeida Filho, J. C. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 157-177.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards, J. C.; Schmidt, R. W. (Orgs.) *Language and communication*. Harlow: Longman, 1983. p. 2-26.

CONSOLO, D. A. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: Consolo, D. A.; Teixeira da Silva, V. L. (Orgs.) *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: Editora HN, 2007. p. 165-178.

CONSOLO, D. A. On a (re)definition of oral language proficiency for EFL teachers: perspectives and contributions from current research. *Melbourne Papers in Language Testing*, v. 1, p. 1-28, 2006.

CONSOLO, D. A. Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In Freire, M. M Freire; Vieira-Abrahão, M. H.; Barcelos, A. M. F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005^a. p. 269-287.

CONSOLO, D. A. Competência em língua inglesa de alunos de Letras: definição de parâmetros na formação e avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. Projeto Trienal de Pesquisa. São José do Rio Preto: UNESP, 2005b.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 265-286, 2004.

CONSOLO, D. A. Competência linguístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de língua estrangeira. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte:UFMG, 2002 (CD-ROM).

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista de Estudos Universitários*, v. 26, n. 1, p. 59-68, Sorocaba: UNISO, 2000b.

CONSOLO, D. A. On teachers' linguistic profiles and competence: implications for foreign language teaching. *Anais do XIV ENPULI*. Belo Horizonte:FALE-Universidade Federal de Minas Gerais, 1999. p. 123-134.

CONSOLO, D. A. Apêndice 10: EFL Teachers' Spoken Language Performance: a test of proficiency in spoken language. In: _____. *Classroom discourse in language teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – CALS, The University of Reading, Inglaterra, 1996. p. A132-144.

CONSOLO, D. A.; REZENDE, I. P. Investigando a interação verbal em aulas de língua estrangeira (inglês) na universidade. *Intercâmbio X*, p. 187-195, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2001.

CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPLE. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 13, n.1, p. 63-87, 2014.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. The TEPOLI test: construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency. *Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI*. Belo Horizonte: UFMG, 2007 (CD-ROM).

CORDER, S. P. The study of interlanguage. *Proceedings of the fourth international congress of applied linguistics*, 1976. Reproduzido em S. P.

Corder (1981) *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.

DOUGLAS, D. *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

EDMONSON, W. On saying you're sorry. In Coulmas, F. (Org.) *Conversational routine*. The Hague: Mouton, 1981.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing*, v. 18, n° 2, 2001, p. 149-170.

ELDER, C. Performance testing as benchmark for foreign language teacher education. *Babel. Journal of the Federation of Modern Language Teachers Associations*, v. 29, n° 2, 1994a, p. 9-19.

ELDER, C. Are raters' judgements of language teacher effectiveness wholly language based? *Melbourne Papers in Language Testing*, v. 3, n° 2, p. 41-61, 1994b.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FERNANDES, A. M. Relatório Final de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). São José do Rio Preto: UNESP, 2007.

GREENE, J. *Psycholinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

HUDSON, T. Trends in assessment scales and criterion-referenced language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 25, p. 205-227, 2005.

HYMES, D. Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley; E. Ingram (Orgs.). *Language acquisition: models and methods*. New York: Academic Press, 1971.

HYMES, D. On communicative competence. In Pride, J. B.; J. Holmes, J. (Orgs.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

IBRAHIM, M. P. B. A interação oral de uma professora não-nativa em aulas de língua estrangeira (inglês). Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, 2006

LLURDA, E. On competence, proficiency and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 10, n. 1, 2000, p. 85-96.

MACHADO, R. A. O. *A fala do professor de inglês como língua estrangeira: alguns subsídios para a formação do professor*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1992.

NORTH, B. Scales of language proficiency. *Melbourne Papers in Language Testing*, v. 4, n. 2, p. 60-111, 1995.

SAVIGNON, S. J. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, v. 36, p. 11-22, 2000.

SILVA, C. V. *A (in)competência linguístico-comunicativa de alunos de Letras-Língua Inglesa: construto e tendências na formação do professor*. Relatório Parcial de Estágio de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. São José do Rio Preto: UNESP, 2003.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

TAYLOR, D. S. The meaning and use of the term ‘competence’ in linguistics and Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, v. 9, n. 2, , p. 148-168, 1998.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas:2000.

UNDERHILL, N. *Testing spoken language: a handbook of oral testing techniques*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Douglas A. Consolo

Recebido em: 01/07/2018

Aceito em: 30/11/2018

Title: A reflection about the linguistic-communicative competence and the proficiency of the (future) foreign language teacher in Brazil