

**A competência comunicativa no ensino-aprendizagem de espanhol:  
interfaces entre marcadores discursivos, inteligências múltiplas e  
formação reflexiva**

**Antonio Luiz da Silva Junior<sup>1</sup>**

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0009-0009-2715-5380>

[asignatura.antonio@gmail.com](mailto:asignatura.antonio@gmail.com)

**Laura da Silva Alarcão Carneiro<sup>2</sup>**

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0009-0008-1264-4678>

[lauracarneiro29@gmail.com](mailto:lauracarneiro29@gmail.com)

**RESUMO:** Este artigo discute a competência comunicativa como um construto multidimensional no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, articulando dimensões discursivas, cognitivas e formativas. Com base nos modelos clássicos de Hymes, Canale e Swain, Bachman e Celce-Murcia, propõe-se uma leitura integradora do paradigma comunicativo, compreendendo a linguagem como prática social e ação situada. Destaca-se o papel dos marcadores discursivos e conversacionais como evidências empíricas do funcionamento da competência comunicativa, uma vez que refletem a consciência pragmática, a fluência e a adequação sociocultural do falante em contextos autênticos de interação. O artigo estabelece ainda interfaces entre a competência comunicativa, a teoria das inteligências múltiplas e a inteligência emocional, ressaltando a interdependência entre cognição, afetividade e ação no processo de aprendizagem linguística. Por fim, discute-se a formação docente a partir das configurações de competências propostas por Almeida Filho, defendendo que ensinar e aprender línguas são processos interligados de desenvolvimento linguístico, cognitivo e humano. Conclui-se que a competência comunicativa atua como princípio unificador entre discurso, cognição e formação profissional na Linguística Aplicada contemporânea.

**Palavras-chave:** competência comunicativa. ensino comunicativo de línguas. marcadores discursivos. formação docente.

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e professor de língua espanhola no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

<sup>2</sup> Licenciada em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana e licenciada em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura pela Universidade de Brasília.

**Como citar este artigo:** SILVA JUNIOR, A. L. S. da; ALARCÃO CARNEIRO, L. S. A competência comunicativa no ensino-aprendizagem de espanhol: interfaces entre marcadores discursivos, inteligências múltiplas e formação reflexiva. Revista Desempenho, ano 25, volume 1, número 36, 2026 .

**RESUMEN:** Este artículo analiza la competencia comunicativa como un constructo multidimensional en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, integrando dimensiones discursivas, cognitivas y formativas. A partir de los aportes teóricos de Hymes, Canale y Swain, Bachman y Celce-Murcia, se propone una visión integradora del paradigma comunicativo, en la que la lengua se concibe como práctica social y acción situada. Se enfatiza el papel de los marcadores discursivos y conversacionales como manifestaciones empíricas de la competencia comunicativa en uso, ya que evidencian la conciencia pragmática, la fluidez y la adecuación sociocultural del hablante en contextos reales de interacción. Asimismo, el estudio establece relaciones entre la competencia comunicativa, la teoría de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, destacando la interacción entre cognición, afectividad y acción en el aprendizaje lingüístico. Finalmente, se aborda la formación docente desde una perspectiva reflexiva, defendiendo que la competencia comunicativa constituye tanto un objetivo de aprendizaje como una condición fundamental del quehacer pedagógico. Se concluye que la competencia comunicativa funciona como eje articulador entre discurso, cognición y desarrollo profesional en la Lingüística Aplicada contemporánea.

**PALABRAS CLAVE:** competencia comunicativa. enseñanza comunicativa de lenguas. marcadores discursivos. formación docente.

## **1 INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, o ensino de línguas estrangeiras tem sido amplamente orientado por concepções que entendem a linguagem como prática social e a aprendizagem como processo interacional. Nesse contexto, a noção de competência comunicativa consolidou-se como eixo central do ensino-aprendizagem de línguas, ao deslocar o foco do domínio estrutural do idioma para o uso efetivo da língua em contextos de interação. Apesar de sua ampla difusão, o conceito de competência comunicativa permanece aberto a reformulações e articulações teóricas que deem conta de sua complexidade discursiva, cognitiva e formativa, especialmente no ensino do espanhol como língua estrangeira.

A complexidade do construto “competência comunicativa” tem sido amplamente debatida na Lingüística Aplicada, e sua evolução histórica revela um caminho de ampliação progressiva: de uma visão inicialmente sociolinguística (Hymes, 1972) para modelos que integram aspectos discursivos, cognitivos e afetivos (Bachman, 1990; Celce-Murcia, 2008). No Brasil, as contribuições de Almeida Filho (1993, 2023) foram decisivas para consolidar uma visão situada e epistemologicamente crítica do ensino comunicativo, na qual aprender línguas implica agir discursivamente em contextos de sentido, e ensinar línguas significa criar ambientes comunicativos de aprendizagem (Almeida Filho; Barbirato, 2012). Assim, o ensino

comunicativo não se restringe a uma metodologia, mas se constitui como uma filosofia de formação linguística e cultural voltada à autonomia, à interação e à construção de sentidos compartilhados.

Pretendemos, neste artigo, aprofundar a reflexão sobre a competência comunicativa sob três eixos complementares: (i) o discursivo, representado pelos marcadores discursivos e conversacionais, cuja presença é fundamental para a fluência, a naturalidade e a coesão na oralidade; (ii) o cognitivo, associado à teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1995), que amplia a compreensão sobre os processos de aprendizagem de línguas e suas dimensões afetivas e interativas; e (iii) o formativo, que compreende a construção da competência comunicativa no âmbito da formação de professores de espanhol como língua estrangeira. Ao articular essas três dimensões, buscamos evidenciar que a competência comunicativa não é apenas um conjunto de habilidades linguísticas, mas um processo de desenvolvimento integral, em que se entrelaçam linguagem, cognição, emoção e reflexão.

A partir dessa visão integradora, defendemos que o ensino comunicativo deve favorecer experiências significativas de uso da língua, que envolvam tanto a produção de sentidos quanto a consciência sobre o funcionamento discursivo da linguagem. Essa abordagem demanda um papel ativo do aprendiz, que se torna agente na construção de sua própria competência comunicativa, e um papel reflexivo do professor, que atua como mediador entre a experiência comunicativa e a consciência metalinguística. Nesse sentido, a formação docente adquire um papel central, pois é nela que se configuram as competências necessárias à mediação didático-discursiva (Almeida Filho, 2022), incluindo a capacidade de identificar, analisar e promover o desenvolvimento de práticas comunicativas autênticas em sala de aula.

Diante desse cenário, este artigo propõe uma reflexão teórica sobre a competência comunicativa a partir de uma perspectiva integradora, que articula três eixos centrais: a dimensão discursiva, representada pelo papel dos marcadores discursivos e conversacionais; a dimensão cognitiva, ancorada na teoria das inteligências múltiplas e na inteligência emocional; e a dimensão formativa, relacionada à formação reflexiva do professor de espanhol como língua estrangeira. Ao colocar esses eixos em diálogo, o estudo busca contribuir para a compreensão da competência comunicativa como um processo dinâmico e multidimensional, no qual linguagem, cognição e formação docente se entrelaçam na constituição do agir comunicativo. O texto organiza-se de modo a apresentar, inicialmente, um panorama dos principais modelos de competência comunicativa, seguido da discussão sobre os marcadores discursivos, das interfaces com as inteligências múltiplas e, por fim, da reflexão sobre a formação docente.

## 2 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: BASES, EVOLUÇÃO E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

A noção de competência comunicativa consolidou-se como eixo teórico e epistemológico do ensino de línguas a partir da década de 1970, quando Dell Hymes (1972) propôs uma ampliação crítica do conceito chomskiano de competência linguística. Para Hymes, a competência do falante não se restringe ao conhecimento das regras gramaticais, mas envolve também a capacidade de usar a língua adequadamente em contextos socioculturais específicos, considerando fatores de pertinência, intencionalidade e adequação. Essa visão marcou a transição de uma perspectiva estruturalista para uma abordagem sociocomunicativa da linguagem, em que a língua passa a ser compreendida como ação social e não como sistema autônomo.

O modelo de Canale e Swain (1980) deu forma pedagógica à proposta hymesiana ao sistematizar quatro componentes interdependentes: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica. Essa formulação teve impacto decisivo na emergência da abordagem comunicativa no ensino de línguas, ao evidenciar que a proficiência não se define pela correção formal, mas pela capacidade de negociar significados e de atuar em interações reais. Posteriormente, Canale (1983) aperfeiçoou o modelo, destacando que o uso competente da língua exige tanto o domínio de recursos linguísticos quanto o manejo das estratégias comunicativas necessárias à coesão e à clareza do discurso.

Com a publicação de Bachman (1990), o conceito foi reinterpretado sob o prisma cognitivo e afetivo, resultando na noção de habilidade comunicativa de linguagem (*communicative language ability*). Nesse modelo, as dimensões linguística, estratégica e psicofisiológica compõem um sistema que integra conhecimento, processamento mental e atitudes do falante. Bachman reconhece que a competência comunicativa é inseparável de fatores como atenção, memória, motivação e consciência de uso, elementos que determinam a eficácia comunicativa em contextos de segunda língua.

Em perspectiva complementar, Celce-Murcia (2007, 2008) reformulou o modelo de referência, incluindo componentes interacional e formulaico e atribuindo centralidade à competência discursiva, que se torna o eixo de articulação das demais. Essa proposta destaca o papel da interação face a face e da multimodalidade na co-construção de sentidos, enfatizando que comunicar implica selecionar, combinar e adequar recursos linguísticos e paralinguísticos segundo propósitos e interlocutores. Assim, o discurso é compreendido como o espaço onde a competência comunicativa se concretiza e se manifesta em sua forma mais complexa.

Na produção acadêmico-científica brasileira, Almeida Filho (1993, 2022, 2023) representa uma forte referência na consolidação de uma teoria própria do ensino de línguas em comunicação. O autor (1993, 2022, 2023) defende que ensinar uma língua é, essencialmente, ensinar a agir comunicativamente, criando ambientes de uso real e significativo em sala de aula. A competência comunicativa, nessa perspectiva, constitui não apenas um objetivo do aprendiz, mas também uma condição de trabalho do professor, que mobiliza competências teóricas, aplicadas e profissionais em sua prática pedagógica (Almeida Filho, 2022). O ensino comunicativo, portanto, não é um método, mas uma filosofia de formação que valoriza o sentido, o contexto e a intencionalidade na aprendizagem.

Essa visão é reforçada por Souto Franco e Almeida Filho (2009), ao retomarem a trajetória histórica do conceito de competência comunicativa e proporem uma representação integradora que contempla avanços teóricos e sobreposições entre diferentes modelos. Os autores ressaltam que a competência comunicativa continua sendo um conceito em desenvolvimento, aberto a novos componentes e reinterpretado à luz das transformações tecnológicas, culturais e educacionais. Nessa mesma linha, Almeida Filho e Barbirato (2012) defendem a noção de ambientes comunicativos de aprendizagem, nos quais o foco desloca-se do ensino de formas para a experiência do uso, em tarefas significativas que favorecem a aquisição e o exercício da linguagem como ação.

Pesquisas recentes têm ampliado o escopo desse construto, propondo abordagens que incorporam dimensões interculturais, multimodais e afetivas. Estudos como os de Soares (2021), Cipriano e Batista-Santos (2025) e Barrero e Maluf (2003) apontam que, em sociedades digitalizadas e plurilíngues, comunicar envolve lidar com múltiplos sistemas semióticos e com identidades discursivas em trânsito. Assim, a competência comunicativa precisa ser repensada como uma competência comunicativa multimodal e intercultural, que abrange não apenas o uso funcional da língua, mas também a leitura crítica dos contextos e dos discursos. De modo convergente, Ortiz Álvarez (2023) argumenta que essa competência se expressa como uma rede de saberes em ação, articulando cognição, emoção e interação, o que aproxima a Linguística Aplicada contemporânea de uma visão transdisciplinar da comunicação humana.

Nessa perspectiva, a competência comunicativa deixa de ser vista como um produto ou um conjunto de habilidades isoladas e passa a ser entendida como um processo dinâmico e evolutivo, sustentado por práticas discursivas, mediações pedagógicas e dimensões cognitivas e afetivas. Trata-se de um construto que continua a expandir-se, acompanhando as demandas de uma educação linguística voltada à autonomia, à reflexão crítica e à formação integral dos sujeitos.

É com base nesse quadro teórico que avançamos, a seguir, para a discussão dos marcadores discursivos e conversacionais como elementos centrais na realização da competência comunicativa e no desenvolvimento da consciência metalinguística — dimensões que se entrelaçam no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

### **3 MARCADORES DISCURSIVOS E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA**

No âmbito do ensino comunicativo de línguas, a dimensão discursiva ocupa um lugar central, pois é nela que se evidencia a capacidade do falante de construir sentidos de forma coesa, coerente e adequada ao contexto. Essa dimensão implica não apenas o domínio de estruturas gramaticais, mas, sobretudo, o conhecimento de como o discurso se organiza e de como se orienta pragmaticamente em situações reais de uso. Nesse processo, os marcadores discursivos (MD) e os marcadores conversacionais (MC) desempenham papel decisivo, funcionando como mecanismos de articulação textual e de regulação interacional que materializam o funcionamento da competência comunicativa.

De acordo com Martín Zorraquino e Portolés (1999, p. 4057), os marcadores discursivos são “unidades linguísticas invariáveis, não oracionais, que exercem uma função de conexão e de orientação discursiva”. Tais elementos não introduzem conteúdo proposicional novo, mas organizam o fluxo informativo, orientam a interpretação do interlocutor e estabelecem relações lógicas, argumentativas ou interacionais entre os enunciados. Por meio deles, o falante explicita intenções, estrutura o texto e gerencia o diálogo, revelando não apenas o domínio do sistema linguístico, mas a competência pragmática e sociocomunicativa necessária para agir na língua.

Autores como Portolés (2001) e Briz Gómez (1998) reforçam que o uso de marcadores como *pues*, *entonces*, *claro*, *sin embargo*, *por cierto*, *en fin*, entre outros, é um indicador de fluência comunicativa e de naturalidade discursiva, sobretudo na oralidade. O domínio desses recursos revela a capacidade de o falante selecionar e combinar elementos conforme a intenção comunicativa, o gênero textual e a relação com o interlocutor. Assim, o emprego adequado dos MD constitui uma evidência empírica de que a competência comunicativa está em pleno funcionamento.

Na perspectiva da Pragmática e da Análise da Conversa, os marcadores conversacionais são expressões que gerenciam o turno de fala, atenuam a imposição, expressam envolvimento e regulam a polidez discursiva — funções que se vinculam diretamente à competência sociopragmática (Bravo, 2002; Torre, 2018). Elementos como *mira*, *oye*, *¿sabes?*, *bueno*, *vale*, *¿no?* ou *ya* sinalizam atitudes, emoções e expectativas, funcionando como estratégias de gestão

interacional e de manutenção da face. O domínio desses marcadores revela sensibilidade às normas comunicativas da comunidade hispânica e contribui para a adequação sociocultural da fala, componente essencial do modelo de Canale e Swain (1980).

Sob a ótica do ensino-aprendizagem, diversos estudos destacam a relevância de integrar os MD e MC à prática pedagógica como instrumentos de desenvolvimento da competência discursiva e metapragmática (Martín Zorraquino, 1998; Martín Zorraquino; Portolés, 1999; Nogueira da Silva, 2016). Tais estudos observam que o uso escasso ou inadequado desses recursos em aprendizes de espanhol indica não só limitações lexicais, como também a ausência de consciência discursiva, resultando em enunciados segmentados e pouco naturais. O ensino comunicativo, ao contrário, deve proporcionar situações autênticas de interação em que o aprendiz possa experimentar, comparar e refletir sobre o uso desses marcadores, favorecendo a emergência de uma fala mais fluida, coesa e expressiva.

A presença dos marcadores discursivos também está relacionada ao desenvolvimento da competência metalinguística, compreendida como a capacidade de refletir sobre o próprio uso da língua e sobre os efeitos comunicativos produzidos. Segundo Bravo (2009), essa consciência discursiva é indispensável à formação do sujeito comunicativo, pois permite que o falante compreenda a linguagem tanto como meio de expressão quanto como espaço de construção identitária e de negociação de sentidos. Nesse sentido, os MD e MC constituem ferramentas de autorregulação discursiva, por meio das quais o falante planeja, corrige e ajusta sua fala conforme a interação se desenrola.

Essa perspectiva dialoga com a proposta de Almeida Filho (2023), para quem o ensino comunicativo deve gerar ambientes de uso significativo da língua, nos quais a interação é o eixo da aprendizagem. Os marcadores discursivos e conversacionais, ao emergirem espontaneamente em tais ambientes, revelam o grau de internalização das estratégias comunicativas por parte dos aprendizes. Desse modo, podem ser utilizados tanto como indicadores de progresso na aprendizagem quanto como focos de intervenção didática voltados à naturalidade e à adequação do discurso.

A integração desses elementos no ensino do espanhol, portanto, implica mais do que ampliar o repertório lexical: significa promover o desenvolvimento da consciência pragmática e intercultural, aproximando o aprendiz das formas autênticas de expressão da língua-alvo. Essa proposta está em consonância com a visão de Almeida Filho e Barbirato (2012) sobre os ambientes comunicativos de aprendizagem, que valorizam a experiência linguística como prática social, e não como simples exercício formal. Nesses contextos, os MD e MC tornam-se marcadores de desempenho comunicativo, evidenciando a capacidade do aluno de agir

discursivamente e de ajustar seu comportamento comunicativo às demandas do contexto.

Em suma, os marcadores discursivos e conversacionais são manifestações tangíveis da competência comunicativa em funcionamento. Eles refletem o equilíbrio entre forma e sentido, cognição e emoção, estrutura e interação. O domínio desses elementos indica que o falante, além de conhecer a língua, detém a habilidade de atuar nela, construindo e negociando significados de modo natural e eficaz.

Na próxima seção, apresentamos a contribuição da teoria das inteligências múltiplas para compreender o desenvolvimento da competência comunicativa em sua dimensão cognitiva, afetiva e interacional.

#### **4 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A DIMENSÃO COGNITIVA DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA**

A construção da competência comunicativa não se limita ao domínio linguístico ou pragmático; ela se ancora também em processos cognitivos, afetivos e sociais que configuram o modo como cada sujeito aprende, processa e mobiliza o conhecimento linguístico. Nessa perspectiva, a teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner (1983, 1995), oferece um aporte essencial para compreender a aprendizagem de línguas como um fenômeno plural, contextual e integrado. Gardner rompe com a visão tradicional de inteligência como capacidade única e mensurável, propondo que todos os indivíduos possuem diferentes modalidades de inteligência — linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, interpessoal e intrapessoal — que interagem dinamicamente e podem ser estimuladas de modos diversos no processo educativo.

Ao aproximar essa concepção da Linguística Aplicada, percebe-se que o desenvolvimento da competência comunicativa ocorre precisamente no cruzamento entre essas inteligências. A inteligência linguística sustenta a formulação e a compreensão de enunciados; a interpessoal orienta a interação e a empatia nas trocas comunicativas; a intrapessoal permite a autorregulação e a reflexão metacognitiva sobre o próprio uso da língua; e a musical e corporal-cinestésica contribuem para a prosódia, o ritmo e a expressividade — dimensões frequentemente associadas à naturalidade e à fluidez. Assim, comunicar-se de modo competente envolve articular diferentes formas de cognição e sensibilidade para agir discursivamente em situações autênticas de comunicação.

Quando se coloca em diálogo a teoria das inteligências múltiplas e os modelos de competência comunicativa, observa-se que o uso eficaz da língua envolve a mobilização integrada de diferentes capacidades cognitivas, afetivas e interacionais. A competência comunicativa, nessa perspectiva, não se sustenta exclusivamente na inteligência linguística, mas resulta da articulação entre habilidades interpessoais, intrapessoais, lógico-organizacionais e expressivas, que se ativam de maneira situada nas práticas de interação. Essa compreensão reforça a ideia de que aprender línguas implica coordenar modos diversos de saber, sentir e agir discursivamente, em consonância com uma visão ampliada e humanista da aprendizagem linguística.

A essa perspectiva soma-se o conceito de inteligência emocional, introduzido por Goleman (1996), que amplia o escopo da cognição para incluir o manejo das emoções como fator determinante no processo de aprendizagem. A comunicação eficaz depende, em grande medida, da capacidade de reconhecer e regular emoções próprias e alheias, de lidar com a ansiedade linguística e de sustentar a motivação. Esses fatores, ao influenciarem a disposição para interagir, constituem dimensões essenciais da competência comunicativa, particularmente no que se refere à competência estratégica e sociocultural. Ensinar línguas, portanto, requer a criação de ambientes emocionalmente seguros e intelectualmente desafiadores, nos quais o erro seja compreendido como parte do processo e não como falha, permitindo que a afetividade atue como força impulsionadora da aprendizagem.

Autores como Almeida Filho (2023) e Barbirato e Almeida Filho (2012) reforçam essa visão ao defender que a aprendizagem em comunicação deve ser concebida como uma experiência integral de linguagem, que envolve emoção, cognição e ação. O ensino comunicativo, nesse sentido, é um espaço de experimentação de sentidos — e o professor, mediador de inteligências. A tarefa pedagógica consiste em articular atividades que despertem diferentes modalidades de inteligência e conduzam o aprendiz a construir significado por meio

de ações comunicativas autênticas. Ao propor atividades que envolvam dramatizações, projetos colaborativos, músicas, jogos ou produções multimodais, o professor mobiliza repertórios distintos e possibilita que cada aluno ative o potencial cognitivo e afetivo que melhor sustenta seu modo de aprender.

Essa concepção integradora aproxima-se das reflexões de Ortiz Álvarez (2023), para quem a competência comunicativa deve ser entendida como uma “rede de saberes em ação”, na qual o conhecimento linguístico é atravessado por fatores emocionais, culturais e identitários. Em um cenário educacional caracterizado pela diversidade, o reconhecimento das inteligências múltiplas extrapola diversificação das metodologias, possibilitando ao professor o reconhecimento do sujeito aprendente como totalidade, dotado de experiências, sensibilidades e trajetórias que se inscrevem em sua forma de comunicar.

Em termos formativos, a teoria de Gardner, aliada à visão de competência profissional comunicativa de Almeida Filho (2022), aponta para a necessidade de preparar o professor de línguas para atuar como mediador de inteligências. Isso implica desenvolver a própria consciência comunicativa e metacognitiva, bem como a habilidade de diagnosticar estilos cognitivos e de planejar intervenções diversificadas que favoreçam a aprendizagem significativa. A formação docente, nesse sentido, torna-se o espaço onde a competência comunicativa e as inteligências múltiplas se entrelaçam, configurando um modelo de ensino mais humanizado, flexível e reflexivo.

Portanto, a teoria das inteligências múltiplas oferece uma chave interpretativa poderosa para compreender a competência comunicativa como fenômeno multidimensional. Ambas convergem para a ideia de que comunicar é mobilizar diferentes modos de saber, sentir e agir, e que a aprendizagem linguística bem-sucedida decorre da interação harmônica entre mente, corpo e emoção. Essa articulação cognitivo-afetiva, ao mesmo tempo que amplia o alcance do ensino comunicativo, consolida sua dimensão humanista, no qual a linguagem é vivida como experiência de expressão, encontro e transformação.

Na próxima seção, discutimos como essa visão integradora se materializa na formação docente, considerando as configurações de competências que sustentam o agir pedagógico comunicativo e a construção reflexiva da prática profissional.

## **5 FORMAÇÃO DOCENTE E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA**

A consolidação da competência comunicativa como eixo estruturante do ensino de línguas exige que ela seja igualmente reconhecida como dimensão constitutiva da formação docente. Ensinar a comunicar pressupõe ser, antes de tudo, um profissional comunicativamente

competente, capaz de agir discursivamente em múltiplos contextos pedagógicos e de refletir sobre os próprios processos de mediação. Assim, a competência comunicativa do professor não se limita ao domínio linguístico da língua-alvo, mas abrange a capacidade de planejar, interagir, interpretar e intervir de modo consciente e situado em práticas de ensino-aprendizagem.

De acordo com Almeida Filho (2022), o desempenho docente resulta da articulação dinâmica de diferentes competências que se configuram ao longo da trajetória profissional: a competência comunicativa, a competência teórica, a competência aplicada, a competência implícita e a competência profissional. Essas dimensões formam uma constelação interdependente que se desenvolve gradualmente — do agir intuitivo à atuação explicitamente fundamentada — e cuja integração define o perfil do professor reflexivo e autônomo. A competência comunicativa ocupa, nesse sistema, posição central: é ela que conecta o saber linguístico ao saber pedagógico e possibilita transformar conhecimento em ação didática.

A competência teórica permite compreender os princípios epistemológicos que sustentam o ensino comunicativo e formular critérios para interpretar práticas de sala de aula; a competência aplicada converte esse conhecimento em decisões pedagógicas; a competência implícita guarda o repertório de experiências e crenças construídas ao longo da vida docente; e a competência profissional articula todas as anteriores na prática cotidiana, garantindo a coerência entre o fazer e o pensar. A competência comunicativa, por sua vez, atravessa todas essas dimensões, conferindo ao professor a habilidade de criar, adaptar e avaliar situações de uso autêntico da língua em contextos reais de aprendizagem.

Nesse sentido, formar professores de línguas implica desenvolver uma consciência comunicativa e metaprofissional, que lhes permita reconhecer os processos discursivos presentes na interação pedagógica. Como aponta Almeida Filho (2023), o professor comunicativamente competente é aquele que sabe não apenas “fazer uso da língua”, mas “fazer uso da língua para ensinar”, operando entre planos de linguagem, conteúdo e relação. Essa consciência comunicativa é também metalinguística e metacognitiva, pois envolve a reflexão sobre o próprio discurso docente e sobre os efeitos que produz no processo de ensino-aprendizagem.

A formação reflexiva, conforme defendem Pizarro e Silva (2007) e Barrera e Maluf (2003), deve promover a interiorização crítica dos princípios comunicativos, estimulando o professor a questionar suas crenças, analisar suas práticas e compreender o ensino como processo dialógico. O espaço formativo deixa de ser apenas transmissor de metodologias e passa a ser um laboratório de interação, no qual os futuros docentes aprendem a observar, interpretar e intervir nas dinâmicas comunicativas da sala de aula. Essa abordagem favorece o

desenvolvimento da chamada competência didático-discursiva, expressão das capacidades de escuta, negociação, reformulação e avaliação presentes na atuação pedagógica comunicativa.

Além disso, a formação docente deve considerar o professor como sujeito discursivo em contínuo desenvolvimento, cuja identidade profissional se constrói no entrelaçamento de saberes, afetos e práticas sociais. Como enfatizam Souto Franco e Almeida Filho (2009), as competências profissionais não se adquirem de forma linear, mas se configuram em processos de aprendizagem experiencial e reflexiva. Essa perspectiva processual e configuracional aproxima a docência de uma visão epistêmico-criadora, em que ensinar não é reproduzir modelos, mas atuar comunicativamente em situações singulares de linguagem.

Do ponto de vista institucional, essa compreensão exige repensar os programas de formação inicial e continuada, de modo que o ensino comunicativo deixe de ser apenas objeto de estudo teórico e se torne prática vivenciada. A integração entre estágio, pesquisa e prática reflexiva é um caminho privilegiado para concretizar esse ideal, pois permite ao professor em formação construir seu saber a partir da observação, da análise e da reconstrução de experiências comunicativas reais. Em ambientes colaborativos, como os defendidos por Almeida Filho (2023) e Barbirato e Almeida Filho (2012), a aprendizagem docente ocorre “em comunicação”, pela troca de sentidos e pela construção compartilhada do conhecimento pedagógico.

Assim, a formação docente em línguas estrangeiras precisa ser entendida como um processo de desenvolvimento comunicativo integral, no qual o professor aprende a observar a língua como prática social, a aula como evento discursivo e o ensino como mediação de sentidos. A competência comunicativa, nesse contexto, torna-se núcleo articulador da identidade profissional, atravessando o saber, o sentir e o agir do educador.

Em síntese, formar professores comunicativamente competentes é formar sujeitos capazes de compreender a linguagem como ação, a aprendizagem como interação e o ensino como construção compartilhada. Trata-se, portanto, de promover uma formação que una rigor teórico, sensibilidade humana e competência discursiva, pilares que sustentam o ensino comunicativo de línguas em sua dimensão mais plena.

Na próxima seção, apresentamos as considerações finais, em que retomamos as articulações entre os eixos teóricos discutidos — discursivo, cognitivo e formativo — e apontamos as contribuições deste estudo para o campo da Linguística Aplicada e para a prática pedagógica contemporânea.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso teórico desenvolvido neste artigo permitiu compreender a competência comunicativa como um construto múltiplo, dinâmico e em permanente reconstrução, que se manifesta no entrelaçamento entre linguagem, cognição, emoção e ação pedagógica. Ao integrar as dimensões discursiva, cognitiva e formativa, reafirmamos que comunicar não é apenas empregar uma língua com correção, mas agir com sentido, intencionalidade e consciência nos espaços de interação humana.

No plano discursivo, evidenciamos o papel central dos marcadores discursivos e conversacionais como indícios empíricos da competência comunicativa em funcionamento. Esses elementos materializam a articulação entre forma e uso, revelando o grau de domínio pragmático, coesivo e metalinguístico do falante. O domínio desses marcadores traduz o amadurecimento discursivo do aprendiz e constitui um indicador sensível de fluência, naturalidade e adequação comunicativa — aspectos que devem ocupar lugar de destaque nas práticas de ensino do espanhol como língua estrangeira.

No plano cognitivo, a teoria das Inteligências Múltiplas, associada às contribuições da inteligência emocional, permitiu compreender que o desenvolvimento da competência comunicativa depende da ativação integrada de múltiplas capacidades — linguísticas, interpessoais, intrapessoais e afetivas. Comunicar é também um exercício de percepção e autorregulação, em que se mobilizam sensibilidades e raciocínios diversos para compreender e produzir significados. Essa perspectiva amplia o paradigma comunicativo, conferindo-lhe um caráter mais humanista, inclusivo e experiencial.

No plano formativo, as configurações de competências propostas por Almeida Filho (2022) demonstram que o ensino comunicativo é sustentado pela formação de professores capazes de agir discursiva e reflexivamente em contextos reais de aprendizagem. A competência comunicativa, nesse âmbito, é simultaneamente objeto e meio de formação: objeto, porque constitui meta a ser desenvolvida nos aprendizes; meio, porque se realiza no próprio discurso docente, que modela e media a aprendizagem. Formar professores comunicativamente competentes é, portanto, preparar profissionais capazes de promover práticas pedagógicas coerentes com o princípio de que a linguagem é ação e interação.

As reflexões aqui apresentadas apontam para a necessidade de fortalecer o diálogo entre teoria e prática, de modo que o ensino comunicativo se efetive como experiência vivida e não apenas como ideal metodológico. A integração entre os eixos discutidos — discursivo, cognitivo e formativo — permite compreender o ensino de línguas como espaço de construção

de sentidos compartilhados e de formação integral de sujeitos. Essa visão sustenta um paradigma educacional em que comunicar, aprender e ensinar se fundem em um mesmo processo de produção de sentido e de humanização.

Por fim, reconhecemos que a competência comunicativa, ao articular saberes linguísticos, discursivos e afetivos, continua a oferecer um campo fértil para a pesquisa em Linguística Aplicada. Estudos futuros podem aprofundar as relações entre competência comunicativa e tecnologias digitais, competência intercultural e multimodalidade, ou ainda entre marcadores discursivos e processos de construção identitária em contextos de ensino-aprendizagem. Essas linhas de investigação podem contribuir para ampliar o alcance e a vitalidade do paradigma comunicativo, reafirmando-o como uma das contribuições mais duradouras e humanizadoras da linguística aplicada ao ensino de línguas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de línguas em comunicação**. Brasília: UnB, 2023.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Configurações de competências de professores de línguas**. Mimeo somente para circulação interna no PGLA. Brasília, nov., 2022.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 36, 2012.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, s.v, n. 16, 2003, p. 491-202.
- BRAVO, L. **Lectura inicial y psicología cognitiva**. 3 ed. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile, 2009.
- BRIZ GÓMEZ, A. **El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatogramática**. Barcelona: Ariel, 1998.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R., W. **Language and communication**. New York: Longman Group Ltd., 1983.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CELCE MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. **Intercultural language use and language learning**. Springer Science+Business Media B.V. 2008, pp. 41-57.
- GARDNER, H. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983.
- CIPRIANO, Z.P. C; BATISTA-SANTOS, D.O. A linguagem multimodal no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. **Revista DELOS**, v. 18, n. 66, p. 01-18, 2025.
- GARDNER, H. **Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica**. Barcelona: Paidós, 1995.

- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
- HYMES, D. **On communicative competence**. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. Estructura de la conversación y marcadores del discurso en español actual. In: CASAS, M.; MUÑIZ, M. D. (Orgs.). **IV Jornadas de Lingüística**. Cádiz: Universidad de Cádiz, 1998, p. 223-265.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; PORTOLÉS, J. Los marcadores del discurso. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (eds.). **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 4051-4213.
- NOGUEIRA DA SILVA, A. M. **Los marcadores del discurso**: perspectivas y desafíos relacionados con su enseñanza en las clases de español como lengua extranjera. In: FERNÁNDEZ, G. E.; BAPTISTA, L. M. T. R.; SILVA, A. M. N. (Orgs.). **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil**: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. Brasília, DF: Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Embajada de España, 2016.
- ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. **As competências do professor de línguas na (trans)formação e (re)construção da sua práxis**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
- PIZARRO, E. G.; SILVA, M. C. **Atividades lúdicas no ensino de espanhol como língua estrangeira**. Brasília: Consejería de educación de la embajada de España, 2007.
- PORTOLÉS, J. **Marcadores del discurso**. 2. ed. Barcelona: Ariel, 2001.
- SOARES, L. A. A competência comunicativa multimodal e seu valor para o ensino de línguas estrangeiras. In: SOARES, L. A. (Org.). **Integrando as abordagens sistêmico-funcional e cognitiva para a análise do discurso multimodal**. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.
- SOUTO FRANCO, E.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva**. *Revista Desempenho*, Brasília, v. 10, n. 01, 2009.
- TORRE, A. M. T. **De la teoría a la práctica**: la enseñanza de los marcadores conversacionales en ELE. Orientador: Agustín Vera Luján. 2018. 513 p. Tese (Doutorado em Filologia) - Programa de Doutorado em Filologia, Universidad Nacional de Educación a Distancia, [S. l.], 2018.