

## O ESPAÇO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS

*Victor Ernesto Silveira Silva (UNEB)*

As pesquisas na área da Linguística Aplicada (LA) sempre se dedicaram a investigação de questões nas quais estão incluídas língua e sociedade, ou melhor, à solução de problemas relacionados à língua e seu uso. Dentre essas dificuldades destacam-se as que são geradas no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

No Brasil tem aumentado o número de estudos sobre sujeitos deste processo: os professores e os aprendizes como os trabalhos de Barcelos e Abrahão (2006) os quais tratam de crenças a respeito do ensino de inglês tanto pela perspectiva dos aprendizes quanto do professores. Percebe-se, portanto, a importância dos universos que cada um dos sujeitos pode representar nos processos de interação cujo resultado é o ensino e o aprendizado de línguas. No caso do professor, a literatura registra uma grande quantidade de trabalhos a cerca de formação e crenças além dos aspectos políticos que permeiam a questão educacional no país. A exemplo disso, temos Almeida Filho (1992; 2005); Paiva (2005), Lima (2001), dentre outros.

A problemática do professor de língua inglesa (LI daqui em diante), sobretudo o considerado não nativo, é uma questão fecunda levando-se em consideração as condições nas quais o ensino de LI é praticado na atualidade. O sucesso ou não da aprendizagem dos alunos parece depender essencialmente desse profissional, o qual geralmente se apoia em uma formação deficiente. Assim, muitas questões são aventadas sobre os resultados dos cursos de licenciatura, os quais para Sabatin (2009) são a raiz da deficiência no ensino de inglês no país. Em 1992 Almeida Filho já denunciava as carências dos cursos de Letras e destacava que “o grosso dos professores não tem conseguido uma formação profissional sequer razoável” (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 78). Nessa obra o autor trata de uma pesquisa feita com professores da rede pública de São Paulo no intuito de procurar ações para romper com

O ciclo vicioso que se autoabastece na formação insuficiente do professor na universidade, que engrossa a debilidade escolar do alunado e que por fim volta a alimentar a universidade precisa ser substituído por um ciclo virtuoso novo. (ALMEIDA FILHO, 1992, p.78)

e questiona a instrumentalização linguística do professor de língua estrangeira (LE). A questão da instrumentalização do professor de inglês está ligada diretamente a proficiência. Tal conceito, embora seja de uso corrente, não possui contornos definidos e muitos estudiosos ainda se debruçam na tarefa complexa de torná-lo objetivamente claro. Muitas perspectivas teóricas sobre o que significa saber uma língua acabam por desenvolver modelos que, de alguma forma, materializam o significado de proficiência. Interessantemente cada modelo teórico incentiva e fundamenta um método ou abordagem de ensino de LE. Na abordagem comunicativa de ensino de LI, por exemplo, a competência comunicativa (CC) é o alvo do aprendizado, logo, aqueles que alcançam determinados níveis de CC são considerados proficientes. Obviamente, o professor cujo ensino se pauta na CC, deve ser proficiente, ou seja, precisa ter adquirido a CC em um nível satisfatório para o ensino. No entanto, vale à pena perguntar: que modelo de proficiência os professores de LI atuantes no Ensino Médio adotam? Que nível de proficiência é recomendado suficiente para o professor de inglês? Ao contrário do que se pode imaginar a respostas para tais questionamentos não foram buscadas junto ao professor, mas nos documentos oficiais que regem a educação brasileira nomeadamente: Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e o Projeto Pedagógico da Universidade do Estado da Bahia *campus* VI (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 1996) a qual esse trabalho se delimita.

## O LUGAR DA CC NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS NO BRASIL

A formação do professor de LE tem sido debatida por muito estudiosos como Consolo et al. (2008). Johnstone (2004), Ferreira (2001), Almeida Filho et al. (1998) entre outros. Cada um aborda aspectos diferentes da educação do professor de LE. Leffa (1994), por exemplo, aponta que todo professor de LE precisa de três atributos: criatividade, capacidade de fazer *insights*<sup>1</sup> e romance. Para esse autor, a criatividade é necessária, pois o ensino de línguas é uma arte que, para ser expressa, exige do artista um forte sentimento interior, ou seja, o romance. A capacidade de fazer *insights* é

preponderante nesse fazer artístico. O professor precisa ter a competência de se adaptar às situações que lhe são impostas e fazer ligações entre o que é ensinado em sala de aula com o que ocorre no mundo ao redor.

De forma menos poética, Almeida Filho (2008), lista as competências que devem ser desenvolvidas pelo professor de LE:

- a) Competência implícita: a qual engloba as crenças, intuições e experiências do professor;
- b) Competência aplicada: a qual capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente;
- c) Competência profissional: a qual capacita o professor a reconhecer seu dever, seu potencial e a importância social de sua atuação no ensino de uma LE;
- d) Competência teórica: capacita o professor a utilizar seus conhecimentos pedagógicos e metodológicos;
- e) Competência Linguístico-Comunicativa: é o termo utilizado pelo autor para se referir à proficiência linguística do professor de LE.

As duas perspectivas expostas demonstram que um professor não necessita somente ter proficiência em LI para estar capacitado ao ensino de LE (EMIDIO, 2007). De fato, possuir um nível elevado de proficiência em LI não é condição suficiente para que o professor consiga ensinar a LE, Almeida Filho (2008) afirma que nessas situações o professor trabalharia de modo tosco com uma metodologia pautada na intuição do que seria o processo de ensino e aprendizado de LE.

No entanto, na maioria dos casos, no sistema de ensino brasileiro, ocorre o contrário. Professores adquirem certo conhecimento metodológico e pedagógico, mas possuem deficiências quanto a proficiência (CONSOLO, 2006; SILVA, 2007).

Alguns autores acreditam que as raízes dessas deficiências sejam os cursos de dupla habilitação Letras com Português e Inglês e as respectivas Literaturas, que foram instituídos em 1962 (PAIVA, 2005). Esses cursos possuíam currículos mínimos nos quais, segundo a autora, o estudo da LE era bem menor do que o de LM. Esse formato

de currículo predominou mesmo após as variadas mudanças nas concepções de ensino e aprendizado de LE que ocorreram entre as décadas de 1960 e 1990.

Almeida Filho (1992) caracteriza o professor formado em dupla habilitação:

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 (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 77)

O autor além de criticar a dupla habilitação, discute também a questão metodológica. Enquanto a LA avançava nos estudos sobre as componentes da CC e nas possibilidades de alcançar um modelo operacional de proficiência linguística suficiente para medir o desempenho dos falantes de LE entre as décadas de 1980 e 1990, o ensino de LE no Brasil ainda estava pautado em uma abordagem estruturalista.

O trabalho de Almeida Filho (1992) foi realizado no início da década de 1990 em escolas públicas do estado de São Paulo tendo como resultado a constatação da ineficiência dos cursos de dupla habilitação na instrumentalização linguística do professor de LE. Embora muitas mudanças tenham ocorrido desde que o resultado desse trabalho foi publicado, percebe-se em Sabatin (2009) uma crítica semelhante a Almeida Filho, ou seja, quase duas décadas separam as pesquisas e o quadro de deficiências parece ser o mesmo.

Almeida Filho (1992) não fornece detalhes a respeito da instrumentalização linguística. O que pode ser afirmado é que ela se refere à capacidade do professor de saber a língua que ensina, isto é, saber o suficiente para poder ensinar aos estudantes e torná-los aptos para a comunicação. Esse conhecimento pode ser identificado como proficiência linguística e até mesmo ser equivalente à CC, no entanto, não existem, no Brasil, especificações quanto ao conhecimento linguístico em LE que o professor deve desenvolver para ser caracterizado como instrumentalizado linguisticamente.

Por outro lado, os professores estão conscientes do que os alunos da educação básica precisam aprender nas aulas de LE. Isso porque a abordagem comunicativa para o ensino de LE no Brasil está legalmente instituída nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (BRASIL, 2000). Esse documento assinala as falhas da

forma tradicional de ensino de LE (o estudo das estruturas da língua) e também aponta que a ênfase nas quatro habilidades é ineficaz se o aluno não perceber a língua como forma de adquirir conhecimento formativo (BRASIL, 2000).

Paiva (2005) afirma que por muito tempo o ensino de LE foi tratado como disciplina de status inferior e por essa razão poucos avanços foram incorporados à prática de ensino em todo o país. Como consequência, cristalizaram-se metodologias calcadas na memorização de estruturas e a “simples repetição de conteúdo ano após ano” (BRASIL, 2000).

Em combate a essa prática o PCNEM sugere que o aluno de ensino médio desenvolva, em seu aprendizado de LE, a capacidade de:

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua estrangeira (oral ou escrita). Todos os textos referentes à produção e recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e ser entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais para compensar as falhas na comunicação (...) para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido. (BRASIL, 2000, p.28-29).

Cada ponto se refere a um dos componentes da CC: o primeiro ponto se refere à competência sociolinguística, o segundo compreende a competência discursiva e o último faz referência à competência estratégica. A competência gramatical no texto do PCNEM não é mencionada diretamente, no entanto, o conhecimento gramatical é parte essencial da competência comunicativa (em conjunção com os demais componentes).

Os PCNEM expõem que a proficiência em LE será consequência do domínio de cada uma das componentes citadas (BRASIL, 2000). Logo, o propósito do ensino de LE é o desenvolvimento da CC.

É válido ressaltar que, embora não haja menção direta, a noção de CC prescrita nos PCNEM é baseada no modelo teórico de Canale e Swain (1981). Sabe-se que essa concepção já sofreu alterações importantes como a Habilidade Comunicativa em Línguas de Bachman (2003) e a Competência Comunicativa Intercultural de Byram *et al* (2002.), contudo, é definida claramente como alvo a ser alcançado no ensino de LE

ainda que seja questionável se, na prática, a CC tenha sido desenvolvida satisfatoriamente por estudantes das escolas públicas brasileiras.

A adoção da CC como objetivo do ensino de LE no Ensino Médio implica que os professores de LE possuem essa competência razoavelmente desenvolvida, já que necessitam desse conhecimento para garantir a segurança no exercício da profissão. Nesse caso a proficiência do professor deve estar pautada no desenvolvimento de sua CC. É esse conhecimento que se espera de um professor de inglês mesmo que ele possua as competências listadas por Almeida Filho (2008) sendo que o baixo nível de CC leva a insegurança. Lima declara que “o pobre domínio da língua pela falta de uso pode afetar a autoestima e o status profissional do professor e interferir em procedimentos simples no ensino” (LIMA, 2001, p.147). O autor destaca ainda o fato de que o baixo nível de proficiência linguística do professor levará a adoção de metodologia precária que prejudicará o aprendizado do estudante.

A falta de proficiência do professor de língua estrangeira leva os estudantes a acreditar que aprender uma língua consiste em completar as atividades de um livro em vez de aprender a língua com o propósito da comunicação. (LIMA, 2001, p.147)

Esse é um dos riscos que o aprendizado de uma língua pode correr, uma vez que, mesmo o professor e alunos tendo acesso a um material didático, este não será útil se o professor não for instrumentalizado linguisticamente, ou seja, tenha desenvolvido a CC em um nível satisfatório para o ensino.

Tal discussão é relevante, já que para o ano de 2011 o Programa Nacional do Livro Didático (programa do governo federal brasileiro que analisa e distribui livros didáticos para as escolas públicas), disponibilizará livros didáticos para a disciplina Língua Estrangeira Moderna para as séries finais do Ensino Fundamental (Espanhol ou Inglês). De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD daqui em diante), o material contará com o livro consumível acompanhado com CD de áudio, fornecendo, portanto a base para o desenvolvimento integral da CC do estudante.

Segundo esse documento o lugar de se aprender a LE é na escola. (BRASIL, 2010). Assim sendo, o estudante de LE terá o suporte necessário para que desenvolva todas as competências componentes da CC e, conseqüentemente as quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever). A adoção dos livros torna imprescindível a

instrumentalização linguística do professor de LE juntamente com o desenvolvimento da percepção intercultural. O PNLD favorece materiais didáticos que incluem “a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais.”(BRASIL, 2010, p.11).

A questão aqui levantada é: Qual conhecimento de língua - instrumentalização linguística de que trata Almeida Filho (1992) - o professor precisa ter desenvolvido para obter a segurança de que trata Lima (2001)?

Se por um lado está relativamente claro o que se deve esperar de um estudante de ensino médio durante o aprendizado de LE, por outro não parece haver muitas especificações quanto à CC do professor de língua inglesa. É essa nitidez de definição que não é compartilhada pelos documentos oficiais que direcionam os cursos brasileiros de licenciatura Letras com habilitação em Língua Inglesa.

## A CC NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

O documento oficial que orienta a construção de currículos e projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de LE no Brasil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001). Esse documento, aprovado em 2001, propõe uma nova estruturação dos cursos de Letras em favor da melhor capacitação do licenciado (PAIVA, 2005). A autora ressalta que ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais (daqui em diante DCNs) tenham um impacto positivo para os cursos de Letras, a manutenção das duplas habilitações ainda configura um empecilho. Além disso, autora destaca que a carga horária reservada ao estudo da LE deveria ser maior (a autora sugere que metade do curso esteja concentrada no estudo da LE). O estabelecimento da carga horária do curso de Letras foi homologado pelas Diretrizes Nacionais para os cursos de Licenciatura aprovado em 2002.

As DCNs de 2001 traçam o perfil do egresso do curso de Letras e as habilidades e competências (multicompetências) do graduado. Nesse documento o profissional de Letras é caracterizado pelo domínio do uso da língua que seja objeto de seus estudos em termos de estrutura e manifestação cultural e ressalta ainda que o objetivo do curso é

formar “profissionais interculturalmente competentes” (BRASIL, 2001, p.30). Ou seja, fica implícita a pretensão da DCNs em desenvolver nos professores a CCI, já que se preocupa com o fato de que os graduados devem ser “capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p.30). Ao proporem como objetivo do curso a formação intercultural do professor, as DCNs colocam em evidência a importância da atitude intercultural acima de aspectos meramente linguísticos como domínio de língua inglesa. Um destaque especial deve ser dado ao trecho: “conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” isso nada mais é do que referência aos propósitos da CCI enfatizados por Byram *et. al.*(2002) e destacados por Oliveira (2007) e Aguillar (2002): a consciência da própria cultura e da cultura do outro.

Para atingir o objetivo, o curso de Letras pretende desenvolver nos graduados as seguintes competências e habilidades:

- Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Utilização dos recursos da informática;
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 30).

O primeiro ponto é o único que se refere ao conhecimento linguístico desejável ao graduado em Letras. Essa definição faz referência às quatro habilidades de uso de LE da mesma forma que o QECRL: considerando-as manifestações da língua em termos de recepção e produção. Essa noção privilegia a interação das quatro habilidades uma vez que não enfatiza uma ou outra.

Para Passini e Jamoussi (2009), as DCNs não tratam da proficiência linguística do graduado porque esta é considerada como previamente adquirida. Contudo, as DCNs

ênfatisam o fato de que a formação do professor não se dá somente na universidade. Além disso, as competências listadas no documento descrevem o conhecimento que o egresso deve ter desenvolvido ao final do curso sendo que um desses conhecimentos é o domínio de uso da LE. Pode-se afirmar que a proficiência linguística esperada pelas DCNs ao final do curso de Letras é o domínio de LE. No entanto, o “domínio de LE” não é uma noção fácil de ser definida, e, embora as DCNs pareçam favorecer a CCI, não há, no documento, a especificação direta de que o graduado deve, ao final do curso, ter desenvolvido tal competência.

Nas concepções de Byram et al. (2002) a consciência intercultural faz parte da CCI, nela estão articulados o aprendizado da língua e o desenvolvimento da percepção intercultural. Essa mesma ideia é defendida no QECRL e por autores como Baker (2009), e Usó-Juan e Martinez-Flor (2008). Analisando as competências e habilidades sob essa perspectiva, as DCNs não explicitam a articulação entre o domínio de uso da LE e a percepção de contextos interculturais, logo a determinação da CCI como conhecimento linguístico satisfatório para o graduado em Letras não parece ser o objetivo da formação do professor de LE no que diz respeito a sua proficiência.

Conclui-se que as DCNs demonstram preocupação com fato de que a sala de aula é um espaço que reúne diversas visões de mundo e percepções distintas das culturas dos sujeitos do processo de ensino de aprendizado de LE. Isto é, tanto o professor quanto o estudante são dotados de intuições, crenças e pré-concepções uns dos outros, de modo que é possível afirmar que a convivência mútua entre essas consciências divergentes nem sempre seja tranquila. A tomada de consciência da existência dessas situações não é suficiente para remediá-las, as DCNs não apontam uma abordagem de CC que, dentro desse cenário, capacite o professor a mediar os acordos e desacordos entre as culturas em jogo na sala de aula ao mesmo tempo em que ensina a LE.

Paiva (2005) declara que na prática as propostas das DCNs ainda não foram incorporadas pelas universidades brasileiras. Em uma análise dos projetos pedagógicos de alguns cursos de Letras, a autora percebeu a predominância da organização didático-pedagógica tradicional além de incoerências entre o objetivo do curso e o perfil do egresso. Passini e Jamoussi (2009) por sua vez analisaram as competências e habilidades no projeto pedagógico de uma universidade do sul do Brasil e concluíram

que, além de não estar de acordo com as DCNs de 2001, o tratamento dado à CC é reduzido.

No caso do curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa da UNEB VI, ao qual esse trabalho se limita, o projeto pedagógico está pautado nos parâmetros das DCNs, isto é, a proficiência linguística dos graduados é descrita como domínio das estruturas linguísticas em seus contextos variados, com competência para produção e compreensão de textos orais e escritos na língua em estudo. O objetivo do curso não se assemelha do que é proposto pelas DCNs, de modo que não há referência a interculturalidade. O perfil profissiográfico descreve que o graduado deve:

[...] ser capaz de estabelecer as relações entre linguagem, cultura e sociedade, bem como ser capaz de associar as mudanças e as diversidades linguísticas com as transformações sócio-históricas, políticas e culturais e respectivas produções literárias daí provenientes, estabelecendo o vínculo contínuo entre a pesquisa e a formação do conhecimento, entendendo-o como um processo autônomo e permanente. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2007, S/p.)

É relevante frisar que o perfil profissiográfico descrito se refere ao curso de Letras como um todo. Especificamente para o curso de formação de professores de LE, o objetivo a ser alcançado (que é interessante para a discussão aqui proposta) é: Formar licenciados que compreendam a língua como processo de interação e comunicação sociocultural.

Esse objetivo é o único que se refere à LE ainda que como objeto de estudo formal. Assim fica patente a divergência entre o objetivo (que é compreender a língua como processo de interação) e o domínio da LE (como competência ou habilidade), já que o estudo formal da LE não exige do estudante um alto nível de proficiência.

Tanto as DCNs quanto os projetos pedagógicos são documentos guias fundamentais para o direcionamento das atividades da instituição de ensino. Percebeu-se que as DCNs ainda não apresentam especificações para o desenvolvimento da proficiência linguística do professor. Além disso, a noção de domínio de LE parece ser imprecisa e a problemática do professor de LE inseguro quanto a sua capacidade de uso da língua persiste.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AGUILAR, M.J.C. Intercultural Communicative Competence: A Step Beyond Communicative Competence. In: **ELIA**: Universitat de Valencia. N. 3 p.85-102, 2002

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. In Revista **Contexturas**, vol. 01 No. 01 (p. 77-85), São Paulo: APLIESP, 1992

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *et. al.* A Formação Auto-Sustentada do Professor de Língua Estrangeira. **Boletim APLIESP**, São Paulo: N. 47, Jun. 1998.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A diferença que faz uma formação universitária aos alunos de graduação. In Paschoal LIMA; CARVALHO, R. C. (Org.) **Leitura Múltiplos Olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. (p. 103-110)

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no ensino de língua**. 5 ed Campinas: Pontes, 2008

BACHMAN, Lyle F. A habilidade comunicativa de linguagem (Communicative language ability). Trad. FONTANA, Niura Maria in: **Linguagem & Ensino**: Caxias do Sul, RS. Vol. 6, No. 1, (77-128), 2003

BAHIA. Secretaria de Educação. Leis Básicas da Educação . v. 1. 1997

BAKER, W. **Intercultural Awareness and Intercultural communication in English: an investigation of Thai English language users in high education**. 381f. Thesis (Doctor of Philosophy) – University of Southampton – SOTON, Southampton, 2009

BARCELOS A. M. F. e ABRAHÃO M. H. V. (orgs): **Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Medi: Linguagens Códigos E Suas Tecnologias**. Parte2. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Parecer CNE/CES 492/2001. Brasília, DF: MEC/CNE-CES, 2001

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BYRAM, M. (et al). **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, 2002.

CANALE M.;SWAIN, M. A theoretical framework for communicative competence. In: PALMER, Adrian; GROOT Peter; TROSPER George. (coord). **The construct validation of tests of Communicative competence**. Washington DC,USA: Tesol, 1981

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum De Referência Para As Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**, Coleção: Perspectivas Actuais/Educação Porto, Portugal: Edições Asa, 2001

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

CONSOLO, D. A. *et. al.* Uma experiência em Formação de Professores de Línguas com Base em Pesquisas Integradas. **Letras & Letras**, Uberlândia V. 1, N. 24 jan./jun. 2008, p.127-140

JOHNSTONE, R. Language Teacher Education. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (ed.) **The Handbook of Applied Linguistics**. UK: Blackwell Publishing Ltd. 2004

LEFFA, W. Making ends meet in the classroom: The attributes of the good language teacher. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, UFRGS, N.12, Dez. 1994 p. 107-116

LIMA, D. C. de. English-as-a-foreign-language teacher-training programs: An overview. In: **Linguagem & Ensino**, V. 4, N. 2, 2001 p.143-153

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et. al. (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series)

PASSINI, M. A.; JAMOSSI, T. T. de A. Practice makes perfection –Reflexão sobre Expectativas no Curso de Formação de Professores de Língua Inglesa. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, N. 12, V. 1, 2009, p. 181-191.Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> Acesso em Maio 2010.

SABATIN, J. **A necessidade da implementação de um exame de proficiência nos cursos de Letras**. Disponível em: <<http://www.portalensinando.com.br/ensinando/principal/conteudo.asp?id=7320&pag=2>> acesso em Ago. 2009

SILVA, Maria da Guia. Competência comunicativa e formação do professor de língua estrangeira. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais, n. 4, 2007, p. 129-138.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto pedagógico dos cursos de letras.** Colegiado de Letras. Caetité: UNEB, 2007

## NOTAS

---

<sup>i</sup> Para Leffa (1994) insight é: a capacidade de adaptar às circunstâncias, perceber a relação entre pontos teóricos e o que acontece na sala de aula e identificar o fator principal que vai influenciar a aquisição de um aspecto lingüístico.