

## DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E LETRAMENTO CRÍTICO: REFLEXÕES E POSSÍVEIS CAMINHOS

### DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND CRITICAL LITERACY: REFLECTIONS AND POSSIBLE WAYS

*Iandra Maria Weirich da Silva Coelho<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo investigar o Letramento Crítico como um meio de desenvolver a competência comunicativa em línguas, sob uma perspectiva multidimensional e sociocrítica. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, de abordagem qualitativa, com uso do método da análise de conteúdo para permitir as inferências relacionadas a uma amostra de estudos que abordam a temática. Os resultados evidenciam um conjunto de elementos relacionados ao Letramento Crítico que pode potencializar essa competência, destacando-se o exercício de problematização, a geração de conflitos e negociações, a construção reflexiva e ética de significados e a relação entre as múltiplas dimensões de uso da língua no contexto social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Línguas. Letramento Crítico. Competência Comunicativa.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to investigate Critical Literacy as a means of developing communicative competence in languages, from a multidimensional and socio-critical perspective. This is a bibliographic study, with a qualitative approach and use of the content analysis method to allow inferences related to a sample of studies that address the theme. The results show a set of elements related to Critical Literacy that can enhance this competence, highlighting the exercise of problematization, the generation of conflicts and negotiations, the reflective and ethical construction of meanings and the relationship between the multiple dimensions of language use in the social context.

**KEYWORDS:** Language Teaching. Critical Literacy. Communicative Competence.

#### Introdução

Neste artigo, propõe-se uma discussão sobre a competência comunicativa (doravante CC) e o Letramento Crítico (doravante LC), no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. A fim de contribuir para fomentar o cerne dos debates sobre essa temática, tem-se por objetivo apresentar elementos dessa perspectiva que podem potencializar o desenvolvimento de uma competência multidimensional (linguística, comunicativa, crítica, reflexiva, social e ética), estimulando a intersecção entre essas competências, de maneira integrada e efetiva.

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. E-mail: iandrawcoelho@gmail.com  
 <https://orcid.org/0000-0003-3513-962X>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

Nesse sentido, a discussão visa a ampliar a compreensão da noção conceitual para além da aparente fragmentação e dicotomia evidenciada entre a competência linguística *versus* comunicativa. Isso implica levar em conta noções referentes a um conjunto de conhecimentos, habilidades, agência, atitudes e valores referentes à aprendizagem da língua, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência social e as oportunidades de formação cidadã.

Essa discussão justifica-se devido à necessidade de contemplar novos cenários de aprendizagem pautados no desenvolvimento da formação integral e humana dos estudantes. Para atender essa demanda, recomenda-se a adoção do LC como perspectiva filosófico-educacional, com o intuito de formar cidadãos críticos e conscientes da importância do papel da língua em sua formação e na sociedade.

Sendo assim, propõe-se um trabalho em sintonia com as diretrizes nacionais vigentes, que têm entre as dez competências a serem desenvolvidas, o pensamento crítico, indispensável à formação de um cidadão que possa agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, “[...] em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico”, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 242).

Nesse contexto, cabe destacar o fato de que nas últimas décadas, o processo de ensino-aprendizagem de línguas vem sendo influenciado por práticas ancoradas no LC (MENEZES DE SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012; DUBOC, 2016; TÍLIO; SAMPAIO; MARTINS, 2021), uma perspectiva cada vez mais utilizada em pesquisas acadêmicas, especialmente no ensino de línguas (DUBOC, 2016).

Trata-se de um “[...] conceito bastante discutido no ensino de leitura e diversos estudos mostram como foi, e segue sendo, imprescindível para o desenvolvimento da formação crítica, em sala de aula”, especialmente, no cenário atual, “[...] em vista da democratização da internet e da disseminação indiscriminada de textos possibilitada por ela, o que, muitas vezes, se dá sem qualquer crivo crítico das pessoas que os compartilham” (SILVA, 2021, p. 8).

Com base nessas constatações, a problemática que deu origem a este estudo se pauta na seguinte questão: quais elementos relacionados às práticas de letramento crítico poderiam potencializar o desenvolvimento de uma competência comunicativa sociocrítica no ensino-aprendizagem de línguas? Para essa discussão, vê-se a “[...] necessidade de conduzir os estudos da linguagem, com base em uma postura crítica” (RAJAGOPALAN,

2007, p. 14) e sociocultural, a fim de investigar elementos fundantes de tal perspectiva que podem fomentar o desenvolvimento de um conjunto integrado de dimensões (linguística, comunicativa, crítica, reflexiva, social e ética), bem como evidenciar a função social da língua.

Condizente com essa problemática, toma-se como respaldo teórico, autores que tratam sobre o LC, voltados detidamente às implicações para o ensino de línguas (GOUNARI, 2008; CASSANY; CASTELLÀ, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2013; 2016; CARBONIERI, 2016; DUBOC, 2016; BARBOSA; COSTA; BRUN, 2018), bem como aqueles que abordam a competência comunicativa (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; CELCE-MURCIA; 2007; ALMEIDA FILHO, 2009).

Este artigo caracteriza-se como um estudo qualitativo (CRESWELL, 2007), de cunho descritivo e exploratório. Está organizado em três seções. Na primeira, inicia-se pela discussão do termo competência comunicativa e o LC. A segunda parte situa o encaminhamento metodológico. E por fim, a terceira contempla a análise e discussão, seguida pelas considerações finais.

### **Bases Conceituais para entendimento da competência comunicativa e o LC**

Ao tratar sobre a CC e o LC deve-se levar em conta a multiplicidade de concepções epistemológicas e a polissemia reconhecida desses termos, além do fato de que ambos englobam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores relacionados às características histórico-sociais do código escrito (CASSANY, 2006).

Vale ressaltar que os pontos de contato, desafios, possibilidades, lacunas e intersecções referentes à abordagem comunicativa e a perspectiva filosófico-educacional do LC têm sido abordados por diferentes pesquisadores (MATTOS; VALÉRIO, 2010; JORDÃO, 2013; GRIGOLO, 2014; BARBOSA; COSTA; BRUN, 2018).

Ao considerar tais estudos, busca-se, com esta discussão, investigar o LC como uma perspectiva capaz de contribuir para a formação integral do estudante e auxiliar professores de línguas em suas ações pedagógicas. Nesse sentido, tendo em vista que o principal objetivo das aulas é desenvolver a CC dos aprendizes, deve-se ter em mente que a leitura crítica e o pensamento crítico são habilidades essenciais no mundo contemporâneo. Sendo assim, esses componentes devem ser desenvolvidos em prol da mudança social e da responsabilidade por uma cidadania ativa e pela inclusão social.

Antes de iniciar a discussão, é oportuno enfatizar que não há qualquer pretensão em construir métodos, tampouco estabelecer um conjunto de prescrições para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ao contrário, busca-se evidenciar reflexões que permitam elucidar a compreensão referente à CC e ao LC.

Para abordar esses objetos de estudos, inicia-se evidenciando a compreensão referente à CC, seguida pelo conceito e implicações do LC. Com relação ao primeiro, vale destacar que diferentes autores contribuíram para o campo da Linguística Aplicada, desenvolvendo o construto competência e ampliando as definições e modelos que constituem a abrangência desse termo.

A CC, termo cunhado por Hymes (1972), incorpora a dimensão social ao conceito de competência. Caracteriza uma língua que está associada ao contexto, evidenciando a interação sociocultural entre os falantes, para além da gramática, exigindo tanto o conhecimento da língua quanto a habilidade de uso.

Outros pesquisadores podem ser citados, como Canale e Swain (1980), para quem a competência comunicativa é composta pelas competências gramatical, estratégica e sociolinguística, além de Celce-Murcia (2007) que apresenta seis subcompetências referentes à CC: linguística, sociocultural, discursiva, formulaica, estratégica e interacional, reconhecendo os fatores contextuais sociais, tais como *status* social, gênero, idade, fatores culturais, etc.

No Brasil, como principal referência, cita-se Almeida Filho, que juntamente com seus colaboradores, por meio do projeto Pró-Formação (Análise e Formação de Professores e Alunos de Língua(s)), propuseram um arcabouço teórico com as características da CC, incluindo as seguintes subcompetências: linguística, discursiva, estratégica, interacional, textual e metacomunicacional. Componentes desse construto e as reflexões desse grupo de pesquisadores podem ser vistos em Franco e Almeida Filho (2015).

Tendo em vista o exposto, vale ressaltar que neste estudo, evidencia-se o desenvolvimento de uma CC que compreende diferentes tipos de conhecimento (gramatical, discursivo, sociolinguístico). Com isso, busca-se abrir novos debates, com o intuito de ampliar a descrição do conceito de competência, constituído por um diálogo sociocrítico, a fim de incluir a perspectiva crítica e dar ênfase ao caráter social.

Assim, ao acrescentar “sociocrítico” ao termo competência, demonstra-se a preocupação, não apenas com o uso crítico da língua, mas com as diferentes formas que

ela pode ser utilizada na sociedade (agência social), em prol de práticas discursivas diversificadas, da (trans)formação individual e coletiva, bem como da mobilização de saberes, habilidades e atitudes necessários para uma atuação crítica, reflexiva, cidadã e humana.

Desenvolver uma competência comunicativa sociocrítica, no contexto de sala de aula e para além, exige a criação de oportunidades de aprendizagem, por meio de diferentes métodos e abordagens, entre os quais cita-se a abordagem comunicativa, na qual a língua é entendida como um meio de comunicação, adequada a determinadas situações comunicativas (JORDÃO, 2013), como um recurso dinâmico para a criação de significados, promovidos por atividades que envolvem comunicação real (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Nesse contexto, as práticas de letramento que se propõem visam ao desenvolvimento de uma competência multidimensional, passível de complementar e transcender o desenvolvimento linguístico e/ou comunicativo na língua, para a qual utiliza-se o modificador sociocrítico, para marcar a ênfase nos aspectos relacionados à autorreflexão, engajamento e ação crítica no processo de conhecimento e de possível (trans)formação das relações sociais.

A adoção desse modificador também leva em conta o fato de que a língua assume diferentes papéis que transcendem a sua finalidade linguística e/ou comunicativa, não apenas vinculada às regras gramaticais ou pragmáticas, já que se reveste de grande relevância na constituição identitária dos estudantes e na produção de diferentes sentidos.

De maneira geral, trata-se de uma expansão do repertório conceitual e das formas de compreender e desenvolver uma CC no processo de ensino-aprendizagem de línguas, a partir de nossos papéis educacionais, adicionando uma representação eminentemente caracterizada em agenciamento social crítico, reflexivo e humano, em prol da (trans)formação da realidade individual e coletiva.

Sendo assim, na abordagem comunicativa tem-se por objetivo o desenvolvimento da CC (usar para aprender e aprender para usar), ao passo que no âmbito do LC, o propósito é evidenciar o desenvolvimento da consciência crítica e agência social (aprender para transformar(se)).

Dando seguimento à discussão do aporte teórico, destaca-se também o LC, tomado “[...]” como uma abordagem educacional ampla, transdisciplinar e transgressora que se

materializa na promoção de mudanças sociais a partir de leituras bem-sucedidas elaboradas a partir da interação dos leitores com os discursos presentes em diferentes textos” (SILVA, 2021, p. 28). Isso implica compreender a língua como um instrumento para a reconstrução social, com ênfase na dimensão socio-histórica dos significados (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Para Cassany e Castellà (2010, p. 354), o termo “[...] inclui ampla gama de conhecimentos, práticas sociais, valores e atitudes relacionados com o uso social dos textos escritos em cada comunidade”. Engloba diferentes práticas de leitura, escrita e resultados sociais oriundos do ato de ler e escrever.

Nesse sentido, ao adotar uma abordagem crítica, busca-se “[...] desvendar as próprias categorias da sociedade que temos como naturalizadas. Adotando-se essa perspectiva, espera-se que os leitores confrontem problemas sociais e, assim, atuem sobre eles de maneira ética, posicionando-se contra as relações de opressão, de domínio, de exploração etc.” (SILVA, 2021, p. 49). Dessa forma, as práticas de LC contribuem para a aplicação dos conhecimentos socioculturais adquiridos “[...] em contextos significativos de uso com o objetivo de atuar e modificar possíveis iniquidades sociais que, em grande medida, são perpetuadas através de discursos” (SILVA, 2021, p. 50).

De acordo com Carbonieri (2016, p. 133), o LC contribui para questionar a própria visão de mundo, o lugar nas relações e as identidades previamente assumidas, além de auxiliar a

[...] examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. [...] Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais.

Com o intuito de contribuir para a compreensão do LC, apresentam-se no Quadro 1, algumas generalizações e pressupostos dessa perspectiva, em comparação com a Abordagem Comunicativa e a Pedagogia Crítica. Vale ressaltar que a adoção de perspectivas críticas para uma agenda de investigação do processo de ensino-aprendizagem de línguas também envolve reconhecer diferentes abordagens que podem oferecer embasamento teórico-metodológico para a compreensão, produção de conhecimento e potenciais práticas de letramentos.

**Quadro 1.** Quadro comparativo entre a Abordagem Comunicativa, a Pedagogia Crítica e Letramento Crítico

	Comunicativa	Pedagogia Crítica	Letramento Crítico
Língua	Meio de comunicação	Código – instrumento de ideologia	Discurso – lócus de construção de sentidos
Sentidos	Na estrutura textual: contexto linguístico	Na materialidade linguística: ideologia social	Atribuídos/ construídos pelo leitor (comunidades interpretativas)
Criticidade	Adaptação a contextos comunicativos	Desvendar a ideologia por trás da língua	Reflexividade perante (processos de) construção de sentidos
Sujeito aprendiz	Desconhece formas e contextos de uso da língua	É vítima da ideologia	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelo professor
Sujeito ensinante	Conhece formas e contextos de uso da língua	Está liberto da ideologia / conscientizado	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelos alunos
Cultura	Compreender as diferenças: constatar e conviver	Diferenças (de classe) como rótulos ideológicos – busca homogeneidade: diminuir diferenças	Diferenças (classe, gênero, etc.) como produtiva: compreender processos de construção; exercer agência nas representações
Função da educação	Ensinar a respeitar e conviver harmoniosamente com o diferente	Ensinar o funcionamento da ideologia (véu) -> libertar	Problematizar práticas de construção de sentidos / representação de sujeitos; (re) posicionar-se, “ler-se lendo”

**Fonte:** Jordão (2013, p. 87).

É possível perceber semelhanças, diferenças e sobreposições oriundas de um construto ainda em formação e em constante evolução, perspectiva e retrospectiva. Com base nesses preceitos, é importante ressaltar que a escolha pelo LC como aporte teórico, neste estudo, deve-se ao fato de que essa perspectiva filosófico-educacional cobre um conjunto de situações que não são consideradas pela Abordagem Comunicativa ou pela Pedagogia Crítica. Cita-se, entre as principais, a ênfase na formação crítica e na reflexividade e a problematização de práticas de construção de sentidos que são atribuídos e construídos pelo leitor.

Tendo apresentado tais justificativas, destaca-se a necessidade de consolidar o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na noção de competência situada na convergência entre o ensino comunicativo e o LC. Esse processo visa à ampliação das potencialidades humanas, ao desenvolvimento da consciência crítica, assim como à (des)construção de conceitos e conhecimentos, para que os estudantes possam dar conta dos novos e complexos usos da linguagem e das exigências da sociedade contemporânea, aspectos essenciais para uma comunicação efetiva e para a compreensão da relação entre língua e visões de mundo.

Dessa forma, a língua, sob a égide do LC, é vista como discurso, cujos sentidos são construídos constantemente durante as práticas de leitura, compreensão e escrita, de acordo com as experiências do aprendiz, suas práticas sociais, visão de mundo, percepções e subjetividades (JORDÃO, 2013).

Vale ressaltar que autores como Barbosa, Costa e Brun (2018, p. 54) já apresentaram uma proposta para que o estudante pudesse desenvolver a CC em língua inglesa, por meio de práticas de letramento crítico, “[...] despertando a consciência sobre diversos temas instigantes debatidos em sala de aula e expandindo sua capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva sobre as relações individuais e coletivas em diversas dimensões” (BARBOSA; COSTA; BRUN, 2018, p. 54).

Nesta direção, propõe-se o desenvolvimento de uma competência multidimensional no processo de ensino-aprendizagem de línguas, capaz de integrar a competência linguística (pois sem ela não é possível comunicar-se), a CC e a competência social, que se revela nos saberes e habilidades dos aprendizes em interagir com os demais na língua-alvo, com devida ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico, na percepção, na resolução de problemas, assim como na compreensão das realidades social, econômica, política e cultural.

O desenvolvimento dessa CC busca mobilizar saberes, habilidades, valores, atitudes e crenças para interagir em diferentes situações comunicativas, contemplando conhecimentos “[...] linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos além das habilidades que os falantes devem desenvolver a fim de comunicar-se através da língua” (ORTIZ, 2015, p. 242).

Essa maneira crítica de construir e desenvolver tal competência pode ser potencializada por meio de um processo formativo contínuo que se reflete na vida acadêmica, pessoal e profissional. Dessa forma, à luz dos pressupostos do LC, deve-se fazer referência aos aspectos situacionais, formais, funcionais, discursivos, críticos e sociais da língua, culminando em um novo entendimento referente à CC, amparada na mobilização de múltiplos aspectos, que envolvem o engajamento, a compreensão do papel da língua e o fomento à consciência sobre as implicações sociais atreladas a essa competência.

## Procedimentos metodológicos

Os fundamentos metodológicos que guiaram a execução deste estudo, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, compreenderam três etapas: i) organização e preparação dos dados para análise (leitura do material e classificação dos dados); ii) leitura dos dados (obtenção de um sentido geral das informações e reflexão sobre o sentido global); e iii) codificação (análise detalhada e organização dos materiais em categorias) (CRESWELL, 2007).

Uma vez delimitado o domínio a ser investigado, os procedimentos tiveram início com uma revisão narrativa, visando à construção de uma contextualização para o problema de pesquisa e a análise dos dados. Com isso, foi possível mapear e avaliar publicações relevantes sobre o tema, processo que auxiliou no refinamento da questão de pesquisa desenvolvida (TRANFIELD; DEYER; SMART, 2003).

Após a organização, manipulação, exploração e leitura dos dados, foi iniciado o processo de codificação e análise, com base em uma amostra compilada, a partir dos seguintes estudos (MENEZES DE SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2016; DUBOC, 2016). Vale ressaltar que a escolha da constituição desse *corpus* é deliberada, pois se fundamenta em questões de cunho social, ideológico e filosófico, ao contemplar o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Esse conjunto de estudos também constitui um determinado paradigma, com evidência de elementos pós-modernos que contemplam contribuições, implicações e possibilidades de aplicação do LC, podendo ser úteis para a projeção de futuras orientações pedagógicas e geração de insumos às ações de sala de aula, pensadas para os professores e pesquisadores da área.

Após o levantamento dos estudos selecionados, foram realizadas a manipulação dos dados e as análises. Para tanto, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), a fim de contribuir para a descrição e interpretação do conteúdo de pesquisa, além de permitir as inferências relacionadas às variáveis inferidas dos textos. Esse processo analítico contou com a sistematização de três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A primeira etapa, que contemplou a fase de organização, contou com a escolha dos documentos (*corpus* mencionado) e a leitura flutuante para sistematização das ideias

preliminares. Na fase de exploração do material foram criadas as categorias, orientadas pelo aporte teórico. Vale ressaltar que nessa fase foram constituídos os indicadores temáticos, a partir de um recorte do texto em unidades de registro, identificadas primeiramente, a partir da frequência de aparição no texto para o posterior (re)agrupamento. O tratamento dos resultados, última etapa, incluiu a interpretação dos resultados, a partir da análise reflexiva e crítica.

## Resultados e discussão

Com base na análise realizada, destacam-se elementos (categorizações) oriundos dos estudos selecionados, no intuito de demonstrar o LC como meio para desenvolver uma competência comunicativa sociocrítica durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas (Quadro 2).

Quadro 2. Categorias de análise

Unidades de registro/ Temas iniciais	Categorias finais
Exercício de problematização	Exercício de problematização, geração de conflitos e negociações
Fomento aos questionamentos	
Questionamento das visões de mundo	
Efetivação dos conflitos como espaços produtivos para a construção de conhecimentos e relações com os outros	
Geração de conflitos e negociações entre os estudantes	
Mudança de atitudes e posicionamentos	
Diálogo com a diferença	
Prática social de construção de sentidos	Construção reflexiva e ética de significados
Convívio com diversos modos representacionais	
Atitude de ler se lendo	
Reflexão sobre as próprias significações	
Renegociações de significados locais-globais	
Atribuição e reconhecimento de diferentes sentidos aos textos	
Fomento às constantes reinterpretações	
Desenvolvimento da criticidade	
Ênfase à multiplicidade de sentidos	Relação entre as múltiplas dimensões de uso da língua no contexto social
Expansão da capacidade crítico-interpretativa	
Criação de oportunidades para a formação de cidadãos críticos e conscientes do que podem fazer com a língua	
Autonomia para transformação social	
Compreensão da língua como prática social de construção de sentidos	
Reconhecimento do pertencimento sociohistorico	
Encorajamento para a transformação individual e social	
Compreensão das desigualdades	
Reconhecimento das responsabilidades e das consequências locais e globais	

Fonte: Elaboração própria.

Diante desses resultados, compreende-se que para desenvolver uma CC em línguas, na perspectiva multidimensional, para além dos aspectos comunicativos, pode-se

fomentar uma perspectiva curricular, de acolhimento e de legitimação de práticas de LC nas aulas de línguas. Por meio dessa perspectiva, evidenciam-se os aspectos socioculturais e históricos para lidar com diferentes modos de representações discursivas, cujo objetivo é promover uma práxis de efetiva conexão dos estudantes com suas próprias ações sobre o uso que fazem da língua para o crescimento individual, comunitário e global.

Essa discussão é evidenciada levando em conta três categorias principais: i) o exercício de problematização, geração de conflitos e negociações; ii) a construção reflexiva e ética de significados; e iii) a relação entre as múltiplas dimensões de uso da língua no contexto social.

Considerando os aspectos potenciais do LC, de maneira geral, o exercício de problematização (TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2016; DUBOC, 2016), foi apontado com maior frequência pelos estudiosos, seguido pelo desenvolvimento da criticidade, geração de conflitos e negociações.

O exercício de problematização é considerado um dos aspectos de maior relevância na prática do docente de línguas (DUBOC, 2016). Por meio dele, busca-se criar oportunidades para que o estudante possa incorporar-se de forma satisfatória no entorno social, exercer a cidadania ativa, ampliar a visão de mundo, disseminar a pesquisa e a produção do conhecimento, por meio de um posicionamento reflexivo e ético, bem como questionar temas sociais cruciais, frente às atividades tradicionais de memorização de conteúdos linguísticos.

Nesse sentido, o conhecimento na língua-alvo é tomado como um “saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo; é saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação” (JORDÃO, 2013, p. 81), que exige a (re)(des)construção de textos e verdades, levando em conta a multiplicidade de sentidos, a diversidade e a constituição das identidades.

Soma-se à problematização, a necessidade de efetivar conflitos como espaços produtivos para a construção de conhecimentos e relações com os outros, com foco na mudança de atitudes e posicionamentos, no diálogo com a diferença. À vista disso, Menezes de Souza (2011) aponta o LC como uma perspectiva que possibilita a preparação dos estudantes para os confrontos e conflitos de toda espécie, aspectos que são tomados como um objetivo pedagógico atual e premente.

Sendo assim, Barbosa, Costa e Brun (2018, p. 54) evidenciam a relação entre as práticas de LC e o desenvolvimento da CC, destacando a necessidade de despertar a consciência sobre temáticas provocadoras e atuais que possam instigar os aprendizes e expandir a “[...] capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva sobre as relações individuais e coletivas em diversas dimensões”, sociais, históricas e culturais.

A seguinte categoria, denominada ‘construção reflexiva e ética de significados’ faz referência a um conjunto de pressupostos apontados pelos autores, na direção de reconhecer a importância da prática social de construção de novos sentidos, da reflexão sobre as próprias significações, da ênfase à multiplicidade de significados e do convívio com diversos modos representacionais (TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2011; DUBOC, 2016).

De acordo com Jordão (2016, p. 43), esses sentidos “[...] são atribuídos aos textos pelos sujeitos (em coparticipação com suas comunidades interpretativas). Nessa concepção, textos, ou quaisquer unidades de sentido, verbais ou não-verbais, são construídos ativamente em ações interpretativas”.

Diante dessa ênfase, o LC pode contribuir para ir além do desenvolvimento de habilidades linguísticas nas aulas de línguas, na criação de oportunidades para a formação de cidadãos críticos e conscientes do que podem fazer com a língua no meio em que vivem, tendo em vista sua concepção como uma prática social de construção de sentidos (TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2011; DUBOC, 2016).

Destacam-se também os impactos do LC como possibilidade de expansão da capacidade crítico-interpretativa e a relevância dessa perspectiva no ensino de línguas, considerando a possibilidade de demonstrar “[...] com outros olhares e renegociações de significados locais-globais na formação de alunos numa sociedade em constantes transformações epistemológicas complexas” (TAKAKI, 2012, p. 992).

Para o desenvolvimento dessa capacidade faz-se necessário compreender como se lê e se escreve a ideologia, as subjetividades que ocorrem, a partir das interações sociais e os pontos de vista tácitos a qualquer código oral ou escrito, considerando que o LC “[...] assume linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder, ensino-aprendizagem e realidade como noções que se modificam e se apresentam ideologicamente porosas, motivo pelo qual estão sujeitas às constantes reinterpretações” (TAKAKI, 2012, p. 975).

Isso implica reconhecer outras identidades, bem como respeitar outras culturas. Sendo assim, ao tomar como referência o desenvolvimento de uma competência pautada no LC, compreende-se a importância do papel da cultura e da língua, já que a cultura é parte essencial do processo de construção da natureza humana, na constituição do sujeito como ser social, que não apenas internaliza as formas culturais, mas também intervém e as transforma.

Ainda com relação à essa categoria, destacam-se também as atitudes de “ler se lendo”, da mesma forma que o processo de ler criticamente envolve a atitude de “aprender a escutar as próprias leituras” e “se ouvir escutando” (MENEZES DE SOUZA, 2011). Nesse cenário, são evidenciados dois pontos importantes para ler criticamente:

- (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sóciohistórico, mas ao mesmo tempo
- (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.132).

Isso implica ultrapassar a compreensão de que o LC é uma metodologia de ensino voltada para resultados mensuráveis (MENEZES DE SOUZA, 2011), ou ainda, uma perspectiva direcionada apenas para “revelar as verdades ocultas dos textos, tornando importante entender que ele nos permite perceber como essas verdades interferem, influenciam e contribuem para nossos contextos imediatos e como é urgente utilizá-las para transgredir as relações vigentes” (SILVA, 2021, p. 55).

A transgressão é considerada, nesse contexto, como um elemento relevante no processo de desenvolvimento de uma CC, na perspectiva sociocrítica, podendo causar impactos nas múltiplas dimensões de uso da língua, no agenciamento crítico, na constituição dos sujeitos aprendizes, na legitimação de variadas formas de representar o mundo em sintonia com as práticas sociais, bem como na consolidação de diferentes maneiras de organizar e construir o conhecimento.

Para finalizar essa discussão, apresenta-se a última categoria que enfatiza a relação entre as múltiplas dimensões de uso da língua no contexto social. Ao adotar-se o LC, enfatiza-se a constituição de práticas transpassadas pela criticidade, diálogo, reflexão e agência, possibilitando a construção e a negociação de significados para o desenvolvimento de uma CC multidimensional.

Para tanto, buscam-se fomentar atividades em que o estudante possa adquirir consciência crítica, perceber as diferentes possibilidades discursivas, ampliar a compreensão do papel da língua na constituição das identidades e no reconhecimento de que é por meio dela que “se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 16). Para além dessas aspirações outras possibilidades podem ser evidenciadas, nas quais a língua-alvo é utilizada para modificar a sociedade e a própria condição social, por meio do engajamento para efetivar as mudanças que se fazem necessárias no âmbito local e global. Vale ressaltar que esses processos são permitidos por se tratar de uma “[...] perspectiva ontológica respeitosa e uma epistemologia democrática que podem ser bastante produtivas no ambiente educacional” (JORDÃO, 2016, p. 43).

Nesse sentido, destaca-se o fato de que o “[...] ensino de línguas pode contribuir para a transformação social, derrubando os limites e limitações de metodologias tradicionais consolidadas, preocupadas e comprometidas com um suposto comunicativismo” (TÍLIO; SAMPAIO; MARTINS, 2021, p. 92).

Compreender que a língua a ser aprendida pode funcionar como um instrumento gerador de práticas e mobilidades sociais (TAKAKI, 2012) e que vai além da comunicação de forma socialmente aceita, implica (des)construir práticas que estimulam a mera decodificação do sistema linguístico e desempenho comunicativo, em direção ao uso da língua como exercício político de ser, resistir e agir (TÍLIO; SAMPAIO; MARTINS, 2021).

Essa dinâmica pode contribuir para a pedagogia de línguas e para o desenvolvimento de uma competência comunicativa sociocrítica, tendo entre suas principais premissas, o caráter social, crítico, reflexivo, humano e ético, visando à formação de um agente transformador do meio em que vive, por meio do uso que faz da língua.

Dessa forma, devem-se potencializar práticas interativas, desenvolvidas em espaços e tempos influenciados pelos movimentos históricos, políticos, culturais e sociais, com as quais o aprendiz pode construir suas identidades, fomentar novas atitudes, desenvolver as capacidades cognitivas e psicológicas, posicionar-se reflexivamente diante dos processos de construção dos sentidos, problematizar as hierarquias sociais, reconhecer as diferentes identidades e possibilidades de interações sociais, além de desenvolver o pensamento crítico.

Posto isto, chegamos ao entendimento de que ao institucionalizar objetivos críticos e utilizar-se do LC para fomentar o desenvolvimento dessa competência deve-se promover o exercício da problematização, capaz de gerar conflitos e negociações entre os estudantes, visando à expansão de perspectivas (MENEZES DE SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2016; DUBOC, 2016), estimular atividades que permitam expandir a capacidade crítico-interpretativa, a reconstrução de identidades, subjetividades e narrativas (TAKAKI, 2012), potencializar a formação de cidadãos críticos e conscientes do que podem fazer com a língua no meio em que vivem, desenvolver a consciência crítica (MENEZES DE SOUZA, 2011), bem como identificar e compreender as desigualdades, a partir de reflexões críticas problematizadoras (TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2016).

Com base nos argumentos apontados, considera-se a necessidade de fomentar práticas legitimadas na perspectiva crítica, em que o LC passa a ser uma condição *sine qua non* para a formação cidadã, voltada ao respeito das diversidades ontológicas, epistemológicas, culturais, sociais e históricas dos estudantes. Por meio desse processo, busca-se a evolução de uma competência para além do conhecimento linguístico e comunicativo, ancorada na capacidade discursiva crítica e reflexiva, que se desenvolve em um *continuum*, no qual se elucida a complexidade das produções oral, escrita e leitora contemporâneas, caracterizadas pela subjetividade e não neutralidade.

Vale ainda ressaltar que esse conjunto de elementos apresentados visa a auxiliar professores na adaptação de propostas, ressignificação de atividades e textos dos livros didáticos, bem como a criação de materiais destinados ao ensino de línguas, com devido espaço para o agenciamento crítico e participação ativa na sociedade.

### Considerações Finais

Buscou-se, por meio deste estudo, contribuir para fomentar o cerne dos debates no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, no sentido de superar a contraposição dicotômica de uma formação que se pauta, muitas vezes, no desenvolvimento linguístico e/ou comunicativo da língua-alvo, assim como diminuir o enfoque utilitarista da língua.

A discussão apontou subsídios para defender o uso do LC no desenvolvimento de uma competência comunicativa sociocrítica. Dessa forma, destacou-se a relevância de fomentar, a partir da capacidade inferencial, ações que permitam aos estudantes problematizar, confrontar, comparar as interpretações com os saberes já constituídos,

sendo possível, então, a (des)construção de novas significações e a (trans)formação de atitudes.

Isso implica o desenvolvimento de uma competência multidimensional, com o intuito de fomentar a construção crítica de significados, os questionamentos, a autopercepção, o reconhecimento das responsabilidades e das consequências locais e globais, a respeito do uso que se faz da língua no contexto social.

Com base na discussão apresentada, o exercício de problematização foi apontado com maior frequência (SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2016; DUBOC, 2016), podendo ser utilizado como potencial estratégia no processo de ensino-aprendizagem de línguas e potencializado por meio de práticas de leitura e escrita na língua-alvo.

Os demais elementos evidenciados fazem referência à construção reflexiva e ética de significados, pelos quais perpassa o desenvolvimento da capacidade crítico-interpretativa e a relação entre as múltiplas dimensões de uso da língua no contexto social.

Esses elementos têm como objetivo preparar o estudante para o exercício da cidadania, objetivando formar “[...] cidadãos participativos que se solidarizam com as diferenças, cidadãos crítico-reflexivos que se comprometem uns com os outros e agem para construir concepções de um mundo melhor e alternativas para que seja alcançado” (JORDÃO, 2016, p. 45). Isso implica, principalmente, a transformação da realidade, o combate às desigualdades, às visões estereotipadas e aos preconceitos, contribuindo a longo prazo, com uma agenda crítica, participativa e ética.

Nesse cenário, pesquisas futuras podem ampliar a discussão referente aos aspectos estruturais e discursivos que podem potencializar o desenvolvimento de uma competência comunicativa sociocrítica, de acordo com as demandas contemporâneas e as necessidades específicas de cada contexto de ensino-aprendizagem. À vista disso, enfatiza-se também a relevância em investigar as principais contribuições, implicações e limitações do LC no desenvolvimento dessa competência, em situações concretas em sala de aula.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Raízes do ensino comunicativo de línguas. **Revista HELB**, Vol. 3, n. 3. 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/113-raizes-do-ensino-comunicativo-de-linguas>. Acesso em: 15 set. 2022.

BARBOSA, M. M. F; COSTA, J. R. DA S; BRUN, M. Competência comunicativa e letramento crítico: formação de professores de língua estrangeira para a cidadania e inclusão social. **A Cor Das Letras**, 18(3), p. 54–66. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2082>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, p. 131-147.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: documento de caráter mandatório que orienta a formulação dos currículos escolares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

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

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CASSANY, D. **Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, D. CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353/18441>. Acesso em: 12 set. 2022.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *In*: Alcón Soler, E.; Safont Jordà, M. P. (Ed.). **Intercultural language use and language learning**. Netherlands: Springer, p. 41–57. 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: novos sentidos para sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016, 57-80.

FRANCO, M. M. S; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 1, n. 11. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>. Acesso em: 12 set. 2022.

GOUNARI, P. Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. **Revista Educación Y Pedagogía**, 20(51), p. 51–64. 2008. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9896>. Acesso em: 10 set. 2022.

GRIGOLO, A. H. **A Abordagem comunicativa e o letramento crítico**: possibilidades de diálogo em instituto de idiomas. 2014. 112 f. (Dissertação). Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/39106>. Acesso em: 12 jun. 2022.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds). **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, (Part 2), 1972, p. 269-293.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, p.69-90. 2013.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem...Letramento Crítico? *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/hq8gYshYH5WLDdpXFZDyC7t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. *In*: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Uma (Re)definição das Competências do Professor de LE. *In*: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Ecos do Profissional de Línguas**: competências e teorias. Campinas: Pontes, 2015, p. 235-260.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. **Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 13-20. 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/900>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SILVA, G. E. A. **Desenvolvimento do letramento crítico**: possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências. 2021. 163 f. (Tese). Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/37354>. Acesso em: 15 set. 2022.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de Letramentos Críticos para inglês instrumental. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/tdxF9NZrWTb8tBcXfwh3dYy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.



TÍLIO, R; SAMPAIO, T; MARTINS, G. Critical literacy and social agency: an analysis on learners' transforming practices in a language extension course. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 52, n. 2, p. 90-120, jun.-out. 2021. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1549/1188>. Acesso em: 15 set. 2022.

TRANFIELD, D; DEYER, D; SMART, P. Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. **British Journal of Management**, v.14, n.3, p. 207-202. 2003. Disponível em: <https://www.cebma.org/wp-content/uploads/Tranfield-et-al-Towards-a-Methodology-for-Developing-Evidence-Informed-Management.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

## NOTAS

### IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

**Iandra Maria Weirich da Silva Coelho**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico. Manaus, AM, Brasil.

E-mail: [iandrawcoelho@gmail.com](mailto:iandrawcoelho@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-3513-962X>

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

### EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

### HISTÓRICO

Recebido em: 19/08/2022 - Aprovado em: 17/12/2022 – Publicado em: 20/12/2022.

### COMO CITAR

COELHO, I. M. W. S. Desenvolvimento da Competência Comunicativa e Letramento Crítico: Reflexões e Possíveis Caminhos. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 247-265. 2022.