

# Literacidad crítica y enseñanza comunicativa: brechas e intersecciones<sup>1</sup>

Critical Literacy and Communicative Teaching: gaps and intersections

**Andréa Machado de Almeida Mattos\***

Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil

**Kátia Modesto Valério\*\***

Universidad Federal Fluminense, Brasil

**(Traducción: Cielo Festino)**

Este artículo tiene como objetivo suscitar reflexiones sobre los puntos de contacto y las diferencias entre la enseñanza comunicativa, ampliamente difundida en Brasil, y la Literacidad Crítica recientemente propuesta por las Nuevas Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Secundaria en este país. En primer lugar, se realiza una lectura crítica de las tradiciones teóricas que dan origen a las dos modalidades de enseñanza, abordando sus conceptos principales. Luego, se discuten algunos aspectos que aproximan a los dos enfoques, como también, otros que los separan. Queremos enfatizar que las dos concepciones de enseñanza, aunque diferentes en muchas de sus propuestas, no son incompatibles sino complementarias. Finalmente, se expone un ejemplo de actividad integrada que tiene como objetivo conciliar los deseos de ambas.

*Palabras claves:* Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Enfoque Comunicativo, Literacidad Crítica.

This article aims at promoting reflection on the common points and the differences between Communicative Teaching, so widespread in Brazil, and Critical Literacy recently proposed by the New Curriculum Guidelines for secondary education in this country. First, we present a critical review of the theoretical traditions that give rise to the two modes of teaching by approaching its main concepts. Next, we discuss some of the aspects that are common to both approaches, as well as other aspects that bring them apart. We wish to emphasize that the two conceptions of teaching, though different in many of their proposals are not incompatible, but complementary. Finally, an example of an integrated activity that aims to combine the principles of both approaches is presented.

*Key words:* foreign language teaching, communicative approach, critical literacy.

<sup>1</sup> Una versión simplificada de este trabajo fue presentado durante el VI Congreso Internacional, ABRALIN, em João Pessoa-PB, Brasil, en marzo de 2009. El texto original en portugués está publicado en la Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 10, n. 1, 2010, disponible en

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-639820100010008&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-639820100010008&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt)

\* Correo electrónico: [andreamatos@ufmg.br](mailto:andreamatos@ufmg.br)

Profesora Adjunta, Facultad de Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais.

\*\* Correo electrónico: [katiamv@id.uff.br](mailto:katiamv@id.uff.br)

Professora Associada, Instituto de Letras de la Universidad Federal Fluminense

*Choices that teachers make in classrooms are always, in part, decisions about what students and, hence, the nation should become.*  
(Cervetti, Pardales & Damico 2001)

## Introducción

Este artículo pretende indicar caminos, mostrar posibilidades y propiciar discusiones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en el contexto de la escuela en Brasil. Inspiradas en los documentos Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Secundaria<sup>2</sup>, considerando posibles intersecciones con la Literacidad Crítica y la Enseñanza Comunicativa, y sugiriendo estrategias para acortar las distancias entre las dos vertientes pedagógicas, pretendemos resaltar la importancia de la enseñanza de idiomas en la formación del alumno- ciudadano.

El enfoque comunicativo pretendía revolucionar la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde entonces, la lengua nunca más sería vista como una estructura, sino como un medio de creación de significados. El proceso de aprendizaje de una LE implicaría entonces, no solamente el conocimiento de las reglas gramaticales, sino también la capacidad de usar esas reglas con propiedad y eficiencia para determinados fines comunicativos. Sin embargo, después de más de treinta años de haber sido implementada la enseñanza comunicativa en Brasil (Almeida Filho, 2001), las reglas gramaticales y, lo que es peor, en muchos casos, solamente las reglas gramaticales continúan siendo enseñadas en la gran mayoría de las escuelas. El aprendizaje por medio de un uso auténtico y significativo de la lengua meta, por diversos motivos, todavía no se consolidó en el contexto nacional.

La distancia entre los aprendices brasileños y las situaciones reales de comunicación en la lengua meta; la conveniencia de pisar en terreno firme y con menos exigencias, características del enfoque estructural; las deficiencias comunicativas de los mismos profesores en el uso del idioma; la falta de voluntad de las instituciones para invertir en la implementación de un currículo comunicativo; clases excesivamente numerosas, que se caracterizan por la conducta inadecuada de los alumnos, resultantes del ambiente de una sala de aula tradicional con la rígida disposición de bancos; el poco tiempo destinado a la LE en el plan de estudios; la desvalorización de los sujetos involucrados en el proceso educativo, sumado a la falta de fe en la

---

<sup>2</sup> En portugués: “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”; por tal motivo para este artículo, el documento será identificado como OCEM.

importancia de la materia están entre algunas de las razones que evaluamos como las causas principales que obstaculizan la consolidación de la enseñanza comunicativa de la LE, en cualquiera de sus formas<sup>3</sup>, en la escuela.

Al mismo tiempo, en el escenario internacional el enfoque comunicativo ha adquirido nuevos adeptos. El movimiento pendular que resultó de la crítica de su versión más fuerte no significó el fin de la propuesta de la enseñanza comunicativa. Por lo contrario, en su llamada ‘versión débil’, el enfoque comunicativo incorpora la enseñanza de aspectos formales (fonológicos, lexicales, gramaticales y pragmalingüísticos) de la lengua meta (Ellis, 2005), lo que es considerado como un avance para un enfoque cuyas contribuciones para el aprendizaje de un idioma continúan siendo tema de diversos estudios en el área. Además, el proyecto comunicativo recibió el apoyo de las políticas educativas adoptadas por países como Japón, Taiwan (Savignon 2001; 2007) y Brasil (Menezes de Souza & Monte-Mór, 2006).

Desde el comienzo de la era comunicativa, en todas las formas y estilos que este enfoque ha asumido, siempre se destaca el papel del alumno, sus necesidades e intereses, en el proceso de aprendizaje (Savignon, 2001). Dentro de este paradigma, el diseño de una política nacional de enseñanza de lenguas extranjeras debe tener en cuenta el perfil de los alumnos a los que está dirigida. Sin embargo, ¿cómo se puede poner en práctica tal empresa cuando dentro de Brasil hay tantos Brasiles? Tal vez esa diversidad incommensurable es la respuesta que buscamos, pues tal diversidad no es un obstáculo, sino un recurso, un bien inestimable para una sociedad que se imagina como plural e igualitaria. Entre las necesidades, a nivel nacional, de ese alumno de mil rostros, está la de saberse capaz de actuar y transformar la realidad, como así también la de reconocer como compañeros a individuos de diferentes contextos culturales contribuyendo, de esta manera, a una sociedad más justa y plural. La valorización de las diferencias y el intercambio de los significados son los pasos fundamentales para la formación de un ciudadano consciente, objetivo último del proceso educativo.

Como proponen las nuevas Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Secundaria (OCEM), la Literacidad Crítica, junto con las teorías de las nuevas literacidades y multiliteracidades (Cope & Kalantzis, 2000; Lankshear & Knobel, 2003), constituyen un

---

<sup>3</sup> La versión débil se caracteriza por ser un enfoque que tiene como objetivo "aprender para usar" el idioma, mientras que la versión fuerte objetiva "utilizar [el idioma] para aprenderlo (Richards & Rodgers, 1986).

propuesta pedagógica capaz de ofrecer alternativas para la reconstrucción de la identidad de ese alumno, que quiere ser un ciudadano. La Literacidad Crítica y el enfoque Comunicativo parecen abrigar algunas de las respuestas necesarias para que podamos aproximarnos a una política nacional viable para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Pero, ¿cómo conciliar campos epistemológicos con tradiciones, objetivos y concepciones de lenguaje y de aprendizaje tan diferentes? Para tratar de responder esa pregunta, a continuación consideraremos, en primer lugar, algunos aspectos característicos de cada enfoque y, en segundo lugar, trazaremos un paralelo entre ellos.

### Tradiciones teóricas

La enseñanza comunicativa surgió en la década de los setenta (Richards & Rodgers, 1986) debido a la insatisfacción existente con los enfoques más formales, que ya no respondían a las necesidades de un mundo que ensayaba sus primeros pasos, rumbo a la globalización (McDonough & Shaw, 2003; Savignon, 2001). Para facilitar la comunicación intercultural, la enseñanza ya no podría estar limitada a la competencia lingüística, priorizada por los enfoques en auge en ese momento. El enfoque comunicativo surgió a partir de ahí, apoyándose en la visión instrumental de la lengua, propuesta por los filósofos del lenguaje como Austin (1962), y Searle (1969; 1971), y en la concepción de la lengua como potencial de significación de la lingüística funcional o sistemática (Halliday, 1978). También se consolidó a partir del concepto de competencia comunicativa, propuesto por la antropología-lingüística (Dell Hymes, 1972) en respuesta a la óptica mentalista formal de Noam Chomsky.

A diferencia de la vocación metodológica de la revolución comunicativa, las bases de la Literacidad Crítica se apoyan en valores revolucionarios (Cervetti, Pardales & Damico, 2001; Norton, 2007). Diseñado a partir de los presupuestos de la teoría crítica social, la Literacidad Crítica entiende el texto como un producto de fuerzas ideológicas y sociopolíticas, un “local de lucha, negociación y cambio” (Norton, 2007:6). Se constituye también a partir de la pedagogía crítica de Paulo Freire y su visión del lenguaje como elemento liberador. El desarrollo e la conciencia crítica, objetivo de Freire, en respuesta a la opresión y la explotación económica de la población agraria en Brasil, posibilita al individuo “recrear sus identidades y realidades sociopolíticas por medio de procesos de significación y de sus acciones sobre el mundo” (Cervetti, Pardales & Damico, 2001). La post- modernidad ha reforzado esa concepción

integradora; de esa tradición, la Literacidad Crítica incorpora la noción de discursos o sistemas discursivos como “formas institucionalizadas del pensamiento que definen lo que puede o no puede ser dicho respecto de un determinado tema” (Andreotti, 2006:17); esos discursos son fruto de la intersección entre los sujetos y el contexto sociopolítico al que pertenecen, y a partir del cual son construídos los significados. Comprometida con valores como la justicia y la lucha contra la desigualdad, la Literacidad Crítica pretende introducir cambios en la sociedad, promoviendo la inclusión social de grupos marginalizados (Alford, 2001), a partir de “la ampliación del alcance de las identidades sociales, en las cuales las personas se pueden transformar” (Jordão, 2002:3).

El idioma es visto, por ambos enfoques, como un recurso dinámico para la creación de significados, pero, en la Literacidad Crítica se privilegia la dimensión socio-histórica de esos significados. Como su meta última es el desarrollo de la competencia comunicativa, la EC se interesa por el aspecto psico-social de la comunicación, mientras que la LC se concentra en su carácter ideológico, siendo el desarrollo de la conciencia crítica su principal objetivo (cf. cuadro 1). En la Literacidad Crítica, el lenguaje adquiere un carácter liberador porque por medio del control y de la crítica de los significados imbuídos en el discurso, así como a través de la creación de un discurso alternativo, es como se concreta el proceso de construcción del ciudadano en cuestión”. (Cervetti, Pardales & Damico, 2001). En otras palabras, en el enfoque comunicativo, el alumno aprende la lengua extranjera para la interpretación, expresión y negociación del significado (Savignon, 2001); en la Literacidad Crítica, el alumno aprende la lengua (materna y/o extranjera) para transformarse a sí mismo y a su sociedad, si lo considerase oportuno. Para la Enseñanza Comunicativa, la lengua es un instrumento de socialización, y para la Literacidad Crítica es, en última instancia, un instrumento de poder y de transformación social. En la Tabla 1 se resumen las tradiciones teóricas, los objetivos y la comprensión del objeto de estudio en la Enseñanza Comunicativa y la Literacidad Crítica, como se explican en esta sección.

**Tabla 1.** Tradiciones teóricas, objetivos y comprensión del objeto de estudio en la Enseñanza Comunicativa y en la Literacidad Crítica.

	<b>Enseñanza Comunicativa</b>	<b>Literacidad Crítica</b>
<b>Orígenes</b>	Filosofía del lenguaje Antropología Lingüística Lingüística Sistémica	Teoría social crítica Pedagogía Crítica Post-estructuralismo
<b>Objetivos</b>	Desarrollo de las competencias comunicativas (usar para aprender y aprender para usar)	Desarrollo de la conciencia crítica (aprender para transformar)
<b>Visión de la lengua</b>	Recurso dinámico para la creación de significados	Instrumento para la reconstrucción social
<b>Implementación</b>	Promovido por actividades que involucran la comunicación social	Promovido por un diálogo que provoque la crítica social

### **Conceptos y preceptos**

Aunque dispares en relación a las tradiciones teóricas, de las cuales son oriundos, los dos enfoques comparten algunos de sus preceptos y conceptos básicos. Entre ellos, destacaremos aquí el protagonismo del aprendiz y la relevancia de la heterogeneidad. Nos concentraremos también en algunos principios y conceptos que, al servir de contacto entre los dos enfoques, se constituyen en excelentes medios para la transposición didáctica, como la noción de género textual, de autenticidad, las multiliteracidades, así como también algunas prácticas pedagógicas difundidas por enfoques dirigidos hacia el desarrollo de la conciencia lingüística.

### **El protagonismo del aprendiz**

LC y EC comparten un eje rector –el protagonismo del alumno. En el entorno social del aula, las reglas de conducta que dan al profesor el monopolio del saber y del control de las reglas de interacción, las cuales incluyen el comando del sistema de cambio de turnos, cedieron lugar a la negociación de saberes procedentes de una visión más flexible de los papeles desempeñados en el aula (Widdowson, 1987). Para la EC, esa flexibilidad en los papeles funciona como un elemento facilitador del proceso de aprendizaje, pues le permite al aprendiz tomar la iniciativa, ejercitarse la intuición y la creatividad y sentirse con más confianza para realizar actividades comunicativas en el aula. Aún más, esa actitud lo lleva a apropiarse de su proceso de aprendizaje.

Además, el cambio de foco de las actividades realizadas en el aula, tradicionalmente dirigidas al código, para el alumno tuvo como consecuencia el reconocimiento de su bagaje cultural: sus necesidades, propósitos y expectativas se convirtieron en el punto de partida (Savignon, 2001; Almeida Filho, 2001). O sea; para la EC, la consideración de los esquemas mentales, inherentes al individuo, se imponen como necesidad pedagógica que viabiliza el proceso de aprendizaje.

Para la LC, el tipo de educación promovida por la clase tradicional acaba perpetuando las relaciones de poder ya existentes, y promoviendo el conformismo al privar al individuo de la oportunidad de cuestionarse. El objetivo principal de la LC, por otro lado, se opone al de la educación tradicional, porque le otorga poder al aprendiz, cuando éste se apropiá de su proceso educacional. Sólo este tipo de participación puede conducirlo a la reflexión crítica sobre su cultura y su cotidiano, llevándolo así al cuestionamiento de su condición (Freire, 1970). Por lo tanto, únicamente una clase democrática y humanizada puede suscitar las reflexiones preconizadas por la LC, la cual, tomando como punto de partida la localización social e histórica del aprendiz, busca la comprensión de los sistemas discursivos con los que este se depara.

Los dos enfoques se muestran, así, constructivistas, ya que ambos tienen como objetivo la construcción del conocimiento a partir de lo que el alumno trae para el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la centralidad del papel del aprendiz requiere en ambos enfoques la consideración de las necesidades y de la diversidad del patrimonio cultural traído por cada individuo. La visión del alumno como sujeto socio-histórico, portador de bienes culturales inestimables (Bourdieu, 1996), por parte de la LC, y la necesidad de partir del conocimiento previo del aprendiz, como condición para transformarlo en un comunicador eficiente, en el EC, implica, lógica y necesariamente, la incorporación del concepto de heterogeneidad.

### **Heterogeneidad**

Tanto la enseñanza comunicativa como la Literacidad Crítica, en una lengua extranjera, consideran la coexistencia de la diversidad cultural que permea los sistemas lingüísticos y culturales de las comunidades de lengua materna y de lengua extranjera. Así como la enseñanza comunicativa propone una actitud distanciada y neutral con respecto a los contrastes interculturales, la Literacidad Crítica impone también una cierta distancia con respecto a las

diferentes variedades lingüísticas, limitando la norma a las diferentes funciones sociales que cumple. Al relacionar las normas lingüísticas con los contextos donde son utilizadas, su superioridad es desmistificada y desconstruída, lo que permite entender que, en cualquier cultura, coexisten diferentes formas de actuar. Por lo tanto, no se deben imponer determinados sistemas lingüísticos y culturales homogéneos como si fueran la única alternativa. Por el contrario; deben ser identificados y comprendidos como elementos transformadores, lo que se manifiesta a través de la observación y el análisis en conjunto con otros sistemas lingüísticos y socio-culturales, incluso aquellos considerados como “desvíos” de la norma. De esta manera, sistemas vistos anteriormente como “homogéneos y únicos” estarían al servicio de la educación para la ciudadanía, ya que entienden todos los sistemas lingüísticos como instrumentos de socialización y de expresión de la identidad.

Por lo tanto, sería altamente compatible con los dos enfoques el contacto del aprendiz con sistemas lingüísticos alternativos de la lengua extranjera. Semejanzas y contrastes podrían ser identificados no solamente en relación a dos lenguas y culturas diferentes, sino también en relación a las diferencias discursivas y socioculturales que se reflejan en cada uno de esos idiomas. La conciencia de esta heterogeneidad, como medio de expresión de la diversidad, es coherente con la práctica intercultural. Este campo de la sociolingüística aplicada no parte del principio de que el aprendiz se debe adecuar al *modus operandi* de la comunidad lingüística de destino (Boxer, 2002) porque ésta asume una multiplicidad de formas. Aboga, más bien, por que las diversas líneas de conducta sean reconocidas y respetadas para que las interacciones entre los diferentes miembros de las culturas puedan ser exitosas. El desenvolvimiento de la conciencia intercultural (Crashaw, 2005), entonces, se realiza a través del conocimiento y de la comprensión de las diferencias, sin renunciar, sin embargo, a los valores, como proponen las OCEM (Menezes de Souza & Monte-Mór, 2006). Muy por el contrario, porque el “Ser” solamente se construye en oposición al “Otro”. Por lo tanto, solamente la percepción de otros valores, no como desvíos, sino como propios de nuestras culturas, nos puede dar una mejor noción de la heterogeneidad presente en nuestra propia identidad.

## **Los Géneros Textuales**

Como vimos, la selección de textos que retratan un mismo sistema homogéneo, impuesto por un segmento social, refuerza la idea de ser el único *sistema*, como una única manera de decir,

lo que confinaría otros medios de expresión a un gueto denominado “desvío”, lo que es indeseable tanto para la LC como para la EC. Por lo tanto, resulta necesario prestar atención a las diferentes situaciones que determinan las condiciones de producción de los textos y del texto en sí. El texto escrito, esencial para las clases de lengua extranjera, comparte el centro de atención, no solamente con la modalidad oral, sino también con modalidades híbridas o multimodales (Silver, 1977), tal el caso de las salas de *chat* en Internet. Cualquier canal, que se utilice para la comunicación, implica la implementación de diferentes procesos fisiológicos, y sufre influencias de diferentes tipos; entre ellas, el tiempo que el enunciador dispone para hacerse entender. La escritura, por convención, permite la edición del texto y su consecuente adecuación a la norma, lo que podría inviabilizar la observación de la diversidad lingüística que caracteriza a la oralidad, por ejemplo.

Para poder tener noción de las innumerables formas de expresión disponibles, el aprendiz debe tener la oportunidad de examinar textos que impliquen diferentes grados de planificación, diversos niveles de formalidad, como así también diferente número de participantes en su construcción, porque todas esas dimensiones interactúan entre sí para caracterizar las situaciones de las cuales surgen los textos (Celce Murcia & Olshtain, 2000). A partir de ahí, cada intersección identificada entre esas instancias implica varios géneros, a los cuales el aprendiz tiene acceso. La noción de género textual constituye, en ese momento, un excelente medio para viabilizar, en el contexto del aula de lengua extranjera, el concepto de heterogeneidad, estableciendo, al mismo tiempo, un vínculo entre la LC y la EC. Los géneros surgen a partir de las necesidades de una comunidad discursiva (Swales, 1990) y, por lo tanto, los textos son producidos e interpretados en función de los valores, expectativas y prioridades de esa comunidad. Dada su condición de acción social, los géneros llevan a la consideración del contexto sociocultural que los originó y dentro del cual significan, colocándonos cara a cara con la realidad social que comunican (Bhatia, 1993). La adopción del concepto de género puede viabilizar diferentes niveles de análisis textual, porque ese concepto establece un vínculo entre las dimensiones textual, social y política de los textos (Johns et al, 2006; Hammond & Derewianka, 2001; Paltridge, 2001).

La adopción de la noción de género como parámetro permite la lectura de los textos, en función de sus diferentes niveles de complejidad, comprendiendo el estudio de paradigmas

gramaticales, fonológicos y lexicales necesarios para el desenvolvimiento de la competencia lingüística, siempre relacionados al registro en cuestión. Los géneros textuales, junto con los esquemas mentales formales del aprendiz, promueven el examen de paradigmas retóricos, contribuyendo, de esta forma, para su competencia discursiva. El análisis del contexto sociocultural, que da origen a un determinado texto, también permite la identificación de la función comunicativa que cumple, instruyendo al alumno para el desarrollo de su competencia lingüística. De ese modo, esa noción se ajusta perfectamente a los objetivos de la EC; sin embargo, para responder las preguntas propuestas por la LC, el análisis de un texto requiere un paso más, en dirección al contenido mental del alumno, que le permita una visión más amplia del texto – el examen de su naturaleza ideológica. McLaughlin y DeVoogd (2004: 14) afirman que la Literacidad Crítica considera que “los lectores [son] participantes activos en el proceso de lectura” permitiendo que los lectores dejen de “aceptar pasivamente el mensaje del texto y pasen a cuestionar, examinar y desafiar las relaciones de poder” expresados en él. Estos autores concuerdan con Cervetti, Pardales y Damico (2001:6), cuando dicen que la Literacidad Crítica “promueve la reflexión, la transformación y la acción”. La formación de ciudadanos críticos implica, entonces, necesariamente, la identificación del segmento social cuyas voces son representadas en el texto, como así también la reflexión sobre su utilidad, con vista a los cambios sociales.

La noción de género textual parece, entonces, ser capaz de satisfacer las demandas de los dos enfoques (EC y LC), evaluando la heterogeneidad propuesta por ambos y sirviendo de guía no solamente para la elaboración de planes de estudios, en diversos contextos educacionales (Bax, 2006), sino también para la práctica diaria de maestros y profesores, constituyéndo en un poderoso aliado para la selección y adecuación del material didáctico.

### **Autenticidad**

Es en la selección y adaptación del material didáctico donde surge naturalmente la preocupación con otro concepto –la autenticidad. Entendida por Nunan (1999:27) como “muestras del lenguaje oral o escrito que no hayan sido escritos específicamente con el propósito de enseñar el idioma”, el material auténtico es descrito en la EC como el más eficiente para preparar al alumno para desenvolverse en situaciones reales de comunicación. A pesar de las dificultades legales para la utilización de textos auténticos (Crawford, 2002), estos parecen ser

los únicos capaces de transmitir determinados aspectos de textos genuinos, sobre todo los orales (Nunan, 1999). Aunque, por lo general, la adaptación de los textos para hacerlos interesantes en términos pedagógicos, sociales, éticos o, inclusive, comerciales no sería el ideal de la EC, el propósito de la autenticidad de los materiales empleados es hacer que la interacción sea considerada como auténtica por aquellos que participan de ella, independientemente de los materiales utilizados para tal fin (Svalberg, 2007).

La autenticidad para la LC es aún más apremiante, imponiéndose como factor indispensable para su realización. Las adaptaciones son frutos de las abstracciones que solo sirven para homogeneizar y así desvincular el producto de la acción social. La comprensión de la lengua, como práctica social, estaría, entonces, vinculada a su génesis en un determinado contexto, ya que solo ese contexto podría viabilizar la comprensión de las relaciones de poder retratadas, mantenidas o construidas por ella. Para la LC, los textos deben permitir al alumno que comprenda la ideología y las reglas socioculturales, discursivas y lingüísticas de los diferentes sustratos sociales en diferentes contextos. Para ilustrar esa diversidad, podemos citar diferentes reglas de conducta que rigen el comportamiento lingüístico de un individuo en familia, en su trabajo, o entre los amigos en el club. Un ejemplo de esto sería preguntarse como hace un autor para crear una interacción entre compañeros de un partido de football sin imponer sobre ellos sus propias normas lingüísticas, culturales e ideológicas y sus propias perspectivas de interpretación.

Aunque la búsqueda por la autenticidad parezca constituir otro punto de contacto entre los dos enfoques considerados, su implementación no se vislumbra entre los avances de la enseñanza de lenguas extranjeras. En el contexto actual, la autenticidad se rinde a las leyes internacionales de derechos autorales y de mercado. Mucho más rígidas que las brasileñas<sup>4</sup>, las restricciones al

<sup>4</sup> El uso de fragmentos de textos auténticos para fines didácticos no constituye un delito ya que, de acuerdo con el párrafo 46, inciso VII de la ley de derechos autorales número 9.610 del 19 de febrero de 1998, “No constituye una ofensa a los derechos autorales (...) una reproducción, en cualquier obra, de pequeños fragmentos de obras preexistentes, de cualquier naturaleza, o de una obra integral, en el caso de las artes plásticas, siempre que la reproducción en sí no sea el objetivo principal de la nueva obra o que perjudique la explotación normal de la obra reproducida ni cause perjuicio injustificado a los legítimos intereses de los autores”. Sin embargo, como el artículo 5º de la Constitución Federal Brasileña garantiza la aceptación de los tratados y acuerdos internacionales como ley interna, se debe considerar el artículo 9º de la Convención de Berna, conforme el cual, “Los autores de obras literarias y artísticas protegidas por la presente Convención gozan del derecho exclusivo de autorizar la reproducción de sus obras por cualquier procedimiento o en cualquier forma”. (cf.:

<http://www.abdr.org.br/legis.html#BERNA>, <http://www.cultura.gov.br/site/categoría/legislacao/leis/> e  
<http://www.youtube.com/watch?v=AZuR0-Gyusw&feature=related>

uso de textos e imágenes para fines pedagógicos demoran los avances propuestos por la EC y la LC.

### Multiliteracidades

Como la LC surgió a partir de la necesidad de individuos e instituciones de desenvolverse en un mundo globalizado, la habilidad comunicativa en una sociedad informatizada y altamente digitalizada (Lankshear & Knobel, 2003) es una de las preocupaciones más pertinentes de este enfoque. Como es sabido, la comunicación mediada por computadoras constituye un instrumento para el desarrollo de la competencia discursiva, por medio de los géneros digitales en la cultura de llegada. En sus formas asincrónicas, como el *e-mail* y los *blogs*, y sincrónicas, como las salas de *chat* y las conversaciones o reuniones con voz y video, a través de los programas disponibles en *Internet*, como *Skype* o *MSN*, la computadora le posibilita al alumno comunicarse de forma significativa y auténtica (Sokolik, 2001), siendo esa una estrategia central para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Como ya señalamos, en el ambiente digital la comunicación es multimodal, o sea, la información es provista no solamente en forma de texto escrito, sino también a través de otros elementos llamados multimodales. Según Silver (1997), los elementos multimodales pueden incluir textos, fotografías, imágenes y gráficos, *clips* de video y son, y hasta elementos de animación. Sin embargo, la multimodalidad y la multidimensionalidad de los géneros digitales le impusieron al enfoque comunicativo la necesidad de comprender que la construcción de sentido se da a partir de un todo, como propone Morin (2000), y no de manera fragmentada o lineal. Se rechaza, entonces, la organización de los contenidos curriculares organizados en función del desarrollo de cada una de las cuatro habilidades (lectura, escritura, comprensión y producción oral) de manera aislada. La multimodalidad y la multidimensionalidad dan lugar al desarrollo integrado de las habilidades necesarias para la comunicación, en un sentido más amplio, por medio de actividades que sean significativas para el alumno.

La Literacidad Crítica apunta para la inclusión del individuo en el mundo. Sin embargo, para poder ser efectivamente parte de la sociedad contemporánea globalizada y actuar dentro de ella, el estudiante debe tener acceso a las diferentes modalidades y dimensiones del lenguaje, de la era tecnológica actual. El lector-ciudadano, que se quiere educar, debe poder circular a través

del lenguaje visual, digital, multicultural y crítico cotidianamente. Esa educación es de carácter urgente, ya que la velocidad y facilidad de acceso a las informaciones, posibilitadas por las innovaciones tecnológicas, aumentan a ritmo asombroso creando una brecha entre los letrados y los no letrados, que se encuentran cada vez más distantes de esa sociedad que, paradojicamente quiere integrar a todos.

Así, la literacidad multimodal (Cope & Kalantzis, 2000) es una herramienta vital para las aspiraciones de ambos enfoques, ya que hace realidad la posibilidad de integración entre los miembros de las diferentes comunidades lingüísticas, estableciendo nuevas comunidades discursivas, independiente de las fronteras geo-políticas (Savignon, 2007). El dominio de la multimodalidad se impone, entonces, como elemento facilitador de la movilidad del individuo, porque es capaz de implementar “un diálogo de culturas [...] en el cual] la cultura es considerada como la concentración de todos los significados (social, espiritual, lógico, emocional, moral, estético) de la existencia humana (Bibler 1991 cf.: Savignon, 2007:212).

### **Conciencia Lingüística**

Surgida en la década de 70 como una propuesta curricular para la constitución de una disciplina que establecería el contacto entre la enseñanza de lengua materna y la enseñanza de lenguas extranjeras en el currículo escolar del Reino Unido (Hawkins, 1999), la conciencia lingüística (*language awareness*) se ha consolidado como un campo de estudios y de práctica capaz de afirmar el vínculo entre la EC e la LC.

Desde el inicio de la década de 90, la conciencia lingüística es parte de la enseñanza comunicativa; existen numerosos estudios sobre el papel facilitador que el conocimiento consciente puede asumir en el proceso de aprendizaje de lenguas (Svalberg, 2007). En la así llamada versión débil del enfoque comunicativo, el aspecto cognitivo de la conciencia lingüística tiene, en esta versión, un papel primordial porque alimenta la metacomunicación que actúa como mediadora del proceso de apropiación necesario para el aprendizado de una lengua extranjera (Tocalli-Beller & Swain, 2005).

Por otra parte, las teorías de aprendizaje compatibles con la EC comenzaron a considerar las variables individuales para la adquisición de un idioma y diferentes estrategias para abordar

esas variables, con el propósito de optimizar el proceso de aprendizaje y la formación de aprendices autónomos. A partir de la década de los 80, tal preocupación trae al escenario de la enseñanza de lenguas extranjeras la reflexión por medio del desarrollo el conocimiento del aprendiz sobre su propio proceso de aprendizaje. Con el objetivo de alcanzar el autoconocimiento, la reflexión asume un carácter introspectivo y se señala como un indicador de éxito del proceso de aprendizaje (Nunan, 1999), porque es por su intermedio que el aprendiz es llevado a buscar dentro de sí mismo la manera en que se relaciona con el contenido que debe ser aprendido y con el proceso de aprendizaje como un todo.

Otra área de conciencia lingüística ampliamente debatida en el ámbito de la enseñanza comunicativa es la adquisición de la competencia pragmática. La discusión sobre las diferencias culturales suscitada implícita o explícitamente, por intermedio de la acción pedagógica planificada, puede hacer que el aprendiz tome conciencia de las normas sociolingüísticas de la lengua y de la cultura extranjera, así como de su propia habilidad para adaptarse a ellas (Jung 2001). También, en la pragmática intercultural, la metaconversación y la reflexión que la retroalimentan, posibilitan el desenvolvimiento de la conciencia lingüística –esta vez en relación a la variabilidad cultural de aspectos como la expresión y la interpretación de actos de habla literales e indirectos, del refinamiento y de las funciones discursivas indicadas por los marcadores de la conversación, por ejemplo.

La LC se relaciona con la conciencia lingüística, la que es una de sus vertientes; situada en el dominio del poder (James & Garrett, 1991), la conciencia lingüística crítica también considera a la lengua como un fenómeno dinámico. Sin embargo, la conciencia que busca no es simplemente de conocimiento, sino un proceso socialmente situado: la *concientización* conforme Paulo Freire. Al contrario de las demás áreas de la conciencia lingüística, que cuestionan la prescripción y promueven la descripción de la lengua tal como es utilizada cotidianamente, la conciencia lingüística crítica ve la noción de propiedad, en lugar de la noción de corrección, solamente como una forma de encubrir las razones que deciden el uso de determinada variedad lingüística, y considera la situación sociolingüística existente en el discurso, no como natural, sino como vehículo para perpetuar una ideología. Para ella, el desarrollo de las habilidades de comunicación no está al servicio de las necesidades económicas, sino de subversión. O sea, la reflexión y la meta conversación fomentadas por la EL precisan ir mucho más allá de lo

lingüístico para ser capaces de ubicar al alumno en relación a lo no dicho –no a lo implícito, sino a lo silenciado: el público al cual sirve el texto y la ideología que disemina. Para Freire (1970:75), la expresión de la reflexión crítica es agente transformador, pues conduce a la práctica:

“En la palabra hay dos dimensiones – reflexión y acción en una intervención tan radical que si una de ellas es sacrificada – incluso parcialmente — la otra inmediatamente se resiente. No hay palabra verdadera que no sea al mismo tiempo una práctica. Entonces cuando una palabra verdadera es pronunciada, se transforma el mundo”.

Los textos orales, escritos y/o multimodales, a que el aprendiz tiene acceso, así como las actividades que desempeña, deben, entonces, permitir no solamente la percepción de la heterogeneidad dentro y entre las culturas, sino también el desarrollo de una mirada distanciada y crítica en relación a los contenidos informados por el texto.

Vemos entonces que ambos enfoques pueden apoyarse en la conciencia lingüística, promoviendo la metaconversación y la reflexión, pero lo hacen de manera totalmente diferente. La reflexión propuesta en la EC no considera las preocupaciones de la LC y viceversa, porque sus objetivos son diferentes. En la EC, el proceso de reflexión se concentra en el proceso de aprendizaje en sí mismo y en la LC sirve para el desarrollo de la conciencia crítica. Ambas apuntan hacia un diagnóstico – pero en la EC ese diagnóstico serviría para la solución de un problema o conclusión de una tarea; en la LC, sin embargo, ese diagnóstico buscaría revelar un problema, lo que le permitiría un mayor control de esa situación problemática, teniendo como objeto la acción y el cambio. Se podría decir, tal vez que en la EC la reflexión estaría orientada a brindar soluciones prácticas, mientras que para la LC tendría como objetivo la toma de conciencia sobre el estado de las cosas que se deben tener en cuenta para que no se perpetúen.

Existiría, entonces, una brecha evidente entre los dos enfoques, lo que no implica necesariamente, una incompatibilidad. Muy por el contrario, en lo que respecta a la reflexión y la metaconversación los dos enfoques parecen complementarse, siendo suficiente que la práctica pedagógica sirva de enlace entre sus demandas. En este caso, el alumno es conducido a diferentes niveles de reflexión, se volvería sobre sí mismo para así poder controlar su proceso de aprendizaje; se volvería hacia el texto con el fin de dominar sus contenidos semánticos, léxico

-sistémicos, discursivos y pragmáticos; se volvería, también, hacia el escenario sociohistórico de su interacción con el texto a fin de apoderarse de su propia historia y de trazarla de acuerdo con sus aspiraciones.

### **Conciliación de los dos enfoques: un ejemplo de clase de lengua extranjera**

Las actividades comunicativas pueden, fácilmente, incorporar la literacidad crítica agregándoles una nueva fase, en la cual una de las etapas anteriores pudiese servir como insumo para la problematización esencial a la crítica social. O sea, la metaconversación obtenida en la actividad podría servir tanto para el desarrollo de la competencia comunicativa como para el desarrollo de la conciencia crítica –fines complementarios aunque diferentes. Entonces, en teoría, el discurso alternativo transformador que se pretende se alcanzaría, también, en lengua extranjera, después del dominio del código. En la práctica, sin embargo, se sabe que la producción de significados de gran complejidad en una lengua extranjera exige condiciones de aprendizaje que se alejan del escenario brasileño escolar actual. En ese caso, ¿la Literacidad Crítica sería inviable para la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas? Creemos que no. Creemos que la flexibilidad, la transigencia, la concesión y la creatividad son elementos esenciales para la compatibilización de los dos enfoques.

Como ejemplo de la posibilidad para la conciliación de los dos enfoques podemos citar una actividad integrada para el desarrollo de la comunicación oral y escrita, que, creemos, podrá servir de guía e inspiración para aquellos profesores que deseen hacer uso de la Literacidad Crítica pero sin abandonar los preceptos del enfoque comunicativo. Como el contexto de uso y no la regla gramatical son el punto de partida de la EC, como sugieren Menezes de Souza y Monte-Mór (2006), proponemos como ejemplo un texto oral auténtico en el sitio de videos *on-line* “You Tube”, que desafortunadamente no se encuentra disponible para su reproducción. El video en cuestión retrata “encuentros de servicio” en los cuales hay una broma, popularmente conocida como “te agarré”. Como parte de la broma, algunos turistas, después de haber realizado sus reservas correctamente, se sorprenden porque, al llegar al hotel, no hay lugar para ellos.

Las diferentes etapas de la clase (cf. cuadro 2) cuyo tema es la diversidad, más específicamente, la reacción frente a los problemas relacionados con los viajes, sigue los pasos

esperados de una clase típicamente comunicativa. Sin embargo, en vez de culminar concentrándose en los aspectos situacionales, lingüísticos y discursivos del texto como suele ocurrir con este enfoque, para satisfacer las necesidades de la LC, esa actividad avanza algunos pasos para fomentar la reflexión crítica. Ésta sería introducida por un diálogo que cuestiona las representaciones en el texto, discutido en la clase. En este caso, preguntas que tienen como objetivo un posicionamiento crítico, cuestionando el acceso a algunos servicios de nuestra sociedad (como el hospedaje en hoteles, por ejemplo), pueden ser realizadas en la lengua extranjera y debatidas en la lengua materna, si es necesario. En la Tabla 2, a continuación, se muestran de manera esquemática los pasos de la lección incluyendo algunas sugerencias.

**Tabla 2.** Etapas de una clase de lengua extranjera que concilian la EC con la LC: Actividad de comprensión oral.

<b>HOTEL CHECK IN</b>		
<b>ANTES DE ESCuchar</b>	<b>Analisis del contenido</b> con relación al tema de la ‘broma’	<b>Preguntas generales sobre lo que los alumnos saben con respecto a esas bromas</b>
	<b>Analisis de los aspectos formales y de contenido</b> con relación al registro lingüístico en los hoteles	<i>Check in Make a reservation Book a room Booked up Hotel receptionist/ manager</i>
<b>Escuchando</b>	<b>Contextos de uso</b> (preguntas que verifican la comprensión de la situación presentada en el texto oral)	¿Cuál es la situación? ¿Quiénes son los participantes? ¿Cuál es el objetivo de los turistas? ¿Con qué problemas se enfrentan? ¿Qué obtienen los turistas ganadores? ¿Qué deben hacer para ganar?

	<b>Habilidades Comunicativas</b>	<b>Identificación de las funciones comunicativas (Pedir y dar informaciones; solicitar confirmación de las informaciones)</b>	
		<b>Identificación de los recursos del lenguaje verbal para afirmar.</b>	
	<b>Aspectos lingüísticos</b> <b>Aspectos lingüísticos</b>	Formas interrogativas Locuciones adverbiales	<i>Do you have a...?</i> <i>What's the...?</i> <i>Are you sure it's...?</i> <i>actually; definitely</i>
<b>Después de escuchar</b>	<b>Reflexión crítica (preguntas que lleven a la problematización de la situación presentada en el texto oral)</b>	¿Qué se necesita para ser huésped de un hotel? ¿Las personas en el video se parecen a las personas que conoces? ¿Por qué? ¿Por qué no? ¿Tú te has hospedado en un hotel? ¿Quienes no frecuentan hoteles?	

Integrando las habilidades orales y escritas, la actividad puede continuar con la producción de una carta dirigida a la dirección del hotel, quejándose sobre la inexistencia de la reserva realizada. En esta instancia, surge una nueva oportunidad para el desarrollo de la conciencia crítica por intermedio de una metaconversación a ser realizada como elemento reflexivo adicional.

La acción pedagógica planificada puede concentrarse en la problematización de una situación cotidiana de nuestra sociedad: los problemas en la prestación de servicios y en el ejercicio de los derechos de los ciudadanos de quejarse/impugnar formalmente la ineeficiencia de esos servicios. Sabemos que son pocas las personas que ejercen su ciudadanía y exigen sus derechos de consumidor o de usuario de servicios, ya sea porque no creen en la eficiencia de su reclamación, o porque están acostumbrados al silencio por razones culturales e históricas.<sup>5</sup> Es muy común que el ciudadano se sienta disminuido, incapaz de hacer valer sus propios derechos, frente a instituciones o personas que él considera superiores en sus capacidades. En ese sentido, la carta de queja y la discusión que fomenta pueden resultar en la producción de contradiscursos,

<sup>5</sup> Agradecemos al Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza por su contribución (comunicación oral) con relación al tema de la queja formal.

necesarios para el posicionamiento del alumno en la sociedad. La Tabla 3 muestra también, de manera esquemática, los pasos a seguir para la continuación de la clase con la actividad de escribir una carta de queja.

**Tabla 3.** Etapas de una clase de lengua extranjera que concilian la EC e la LC: actividad de producción escrita.

CARTA DE QUEJA		
<b>Antes de escribir</b>	<b>Contextos de uso</b> (preguntas que verifican la comprensión de las condiciones de producción del texto escrito)	¿Quiénes son las personas involucradas en la situación de la carta de queja? ¿Qué motivó la carta? ¿Cuál es el objetivo del escritor?
	<b>Reflexión crítica</b> (preguntas que llevan a la problematización de la situación presentada en el texto a ser escrito)	¿Quién está acostumbrado a reclamar formalmente sobre la calidad, eficiencia, de los servicios prestados por terceros? ¿Quién calla? ¿Por qué calla?
	Aspectos Discursivos	Organización y estructura textual de cartas formales
	Aspectos lingüísticos	Vocabulario y estructuras de oración que expresan quejas en una carta
	Aspectos socio-lingüísticos	Refinamiento y firmeza en las cartas de queja
<b>Escritura</b>	En pares, los alumnos preparan un plan textual para la carta, relatando los eventos acontecidos con relación a la reserva y al registro en el hotel y solicitan indemnizaciones/opinan/hacén sugerencias para la conducta futura de los funcionarios del hotel.	
	El plan textual será desarrollado en una clase posterior	
	La carta es editada en pares y re-escrita para publicación en la clase	
<b>Después de la escritura</b>	Después de la actividad de escritura, los pares pueden intercambiar las cartas entre sí, junto con una respuesta y un pedido de disculpas/ofrecimiento de una indemnización por parte de la administración del hotel, que puede ser escrita en respuesta a la primera carta.	

### Consideraciones finales

En este artículo se plantearon algunos puntos que muestran las diferencias entre ambas modalidades pero que no las hace totalmente incompatibles. Con el fin de conciliar la Literacidad Crítica con los enfoques actuales para la enseñanza de una lengua extranjera, intentamos también aquí señalar algunas posibilidades en ese sentido, discutiendo posibles puntos de contacto entre la Enseñanza Comunicativa y la Literacidad Crítica.

Para comenzar, la tabla 4 ilustra los puntos de contacto entre los dos enfoques y también las diferencias que deben ser consideradas en el caso de una enseñanza crítica deliberadamente planeada para ese fin. Como puede verse, la tabla indica que el protagonismo del alumno, la valorización de su singularidad, la autenticidad de los textos utilizados en el aula y el uso del concepto de género textual son características comunes de los dos enfoques. Las diferencias entre LC y EC en su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras se limitan a la manera de abordar la noción de problema: en la enseñanza comunicativa, el profesor propone actividades que ayuden a los alumnos a resolver el problema planteado (*problem-solving*), mientras que en la literacidad crítica todos los participantes (estudiantes y profesor) consideran los problemas planteados desde una mirada de extrañamiento que cuestiona cualquier noción de normalidad (*problem-posing*).

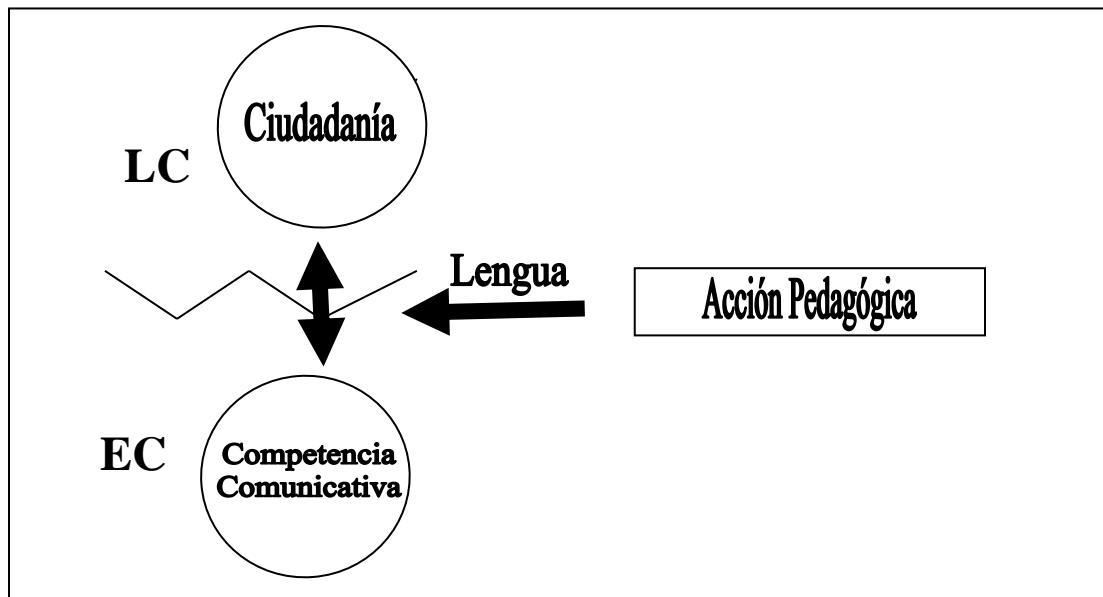
**Tabla 4.** Puntos de contacto y diferencias entre las perspectivas de aprendizaje de la Enseñanza Comunicativa y la Literacidad Crítica.

Enfoques sobre el proceso de Aprendizaje	
Enseñanza Comunicativa	Literacidad Crítica
Protagonismo del alumno	
Heterogeneidad (valorización de las diferencias)	
Autenticidad	
Género Textual	
Conciencia Lingüística	Conciencia Lingüística Crítica
Reflexión y meta-conversación dirigidas a la solución de tareas ( <i>problem-solving</i> )	Reflexión y meta-conversación dirigidas a la problematización ( <i>problem-posing</i> )

Portanto, la EC no excluye, en absoluto, la posibilidad de la LC. Muy al contrario, los dos enfoques se complementan, porque la crítica social presupone el control del código y la negociación de significados es una práctica social que, como tal, es potencialmente transformadora.

Así, la preocupación legítima por el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices no impide la implementación de un plan de estudios que tenga como objetivo la integración de las necesidades de la EC con los objetivos de la LC, ya que los dos enfoques se muestran perfectamente compatibles y conciliables por medio de una planificación conciente y de la acción pedagógica del profesor, como se muestra en la tabla 5.

**Tabla 5.** Representaciones de la acción pedagógica como elemento conciliador entre los objetivos de la EC y de la LC.



Como se ha visto, la noción de literacidad crítica implica una profunda reformulación de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lengua extranjera, así como de los materiales utilizados para ese propósito. En términos prácticos, podríamos decir que la conciliación de los dos enfoques conduce a la selección de textos que viabilizan la percepción de la heterogeneidad y la elaboración de actividades contextualizadas, significativas para el alumno, que integren diversas habilidades y que contemplen la reflexión crítica. De esa forma, la enseñanza de

idiomas se convierte en un medio para alcanzar ambos objetivos: el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y la formación del individuo ciudadano. La acción pedagógica, ejercida de forma consciente y deliberada, se convierte, entonces, en el vínculo para alcanzar esos objetivos.

La Enseñanza Comunicativa considera la materia, inglés, en el currículo escolar, como un medio para que los estudiantes aprendan a negociar diferentes significados en un idioma extranjero. La noción de literacidad (Menezes de Souza & Monte-Mór, 2006) es mucho más amplia porque considera la materia “Inglés” como un medio que contribuye para la afirmación de la ciudadanía, lo cual significa enseñar al alumno a reflexionar críticamente sobre su posición en la sociedad; así, la formación del individuo como ciudadano participante en su comunidad se impone sobre los contenidos curriculares. Partiendo de Freire (1970), el aprendizaje de la palabra del opresor, en este caso, la lengua inglesa, puede ser entendido como un medio que contribuye para ayudar al individuo a superar una situación de marginalidad, haciéndolo capaz de tomar posiciones e implementar acciones que transformen su situación de inferioridad. El uso de la lengua promovido por la Enseñanza Comunicativa permite a los estudiantes establecer contacto con otras comunidades lingüísticas y actuar en otros contextos discursivos. Dando un paso más al frente, la reflexión motivada por la conciencia lingüística crítica amplia el papel de la materia porque da mayor poder al individuo preparándolo para el reconocimiento de su papel en la sociedad y para acciones transformadoras con vistas a la justicia social.

### Referencias bibliográficas.

- Alford, J. (2001). Learning language and critical literacy: Adolescent ESL students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 238-242.
- Almeida Filho, J. C. P. (2001). O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1 (1), 15-29.
- Andreotti, V. O. (2006). *A postcolonial reading of contemporary discourses related to the global dimension in education in England*. 2006. 229 p. Thesis. (PhD) - University of Nottingham, England.

Austin, J. L. (1962 [1975]). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

- Bax, S. (2006). The role of genre in language syllabus design: The case of Bahrain. *International Journal of Educational Development*, 26, 315-328.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre*. Londres: Longman.
- Bibler, V. S. M. M. (1991). *Bakhtin, or the Poetics of Culture*. Moscow: Politizdat Press. Apud
- S. J. Savignon (2007). Beyond communicative language teaching: what's ahead? *Journal of Pragmatics*, 39, 207-220.
- Boxer, D. (2002). *Applying sociolinguistics: Domains and face-to-face interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cervetti, G., Pardales, M. J., & Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4 (9). Disponible en:  
[<http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html). Accedido: 30/03/2007.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- Crawford, J. (2002). The role of materials in the language classroom: Finding the balance. In J. J. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 80-90). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crawshaw, R. (2005). Intercultural awareness as a component of HE Modern Language courses in the UK. Disponible en: <<http://www.llas.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=2303>>. Accedido: 18/10/2006.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz, & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review*. Wellington: The Research Division of the New Zealand Ministry of Education. Disponible en:  
<[www.minedu.govt.nz](http://www.minedu.govt.nz)>. Accedido: 20/08/2007.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Hammond, J., & Derewianka, B. (2001). Genre. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *Teaching English to speakers of other languages* (pp. 186-193). Cambridge: Cambridge University Press.

Hawkins, E. W. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 83 (4), 124–142.

James, C., & Garrett, P. (Eds.). (1991). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.

Johns, A. M. et. al. (2006). Crossing the boundaries of genre studies: Commentaries by experts. *Journal of Second Language Writing*, 15, 234–249.

Jordão, C. M. (2002). Uma breve história da leitura no século xx, ou de como se podem calar as nativas. *Revista de Letras*, 5. Disponible en:  
<<http://www.dacec.ct.utfpr.edu.br/clarisse5.htm>>. Accedido: 20/08/2007.

Jung, J. (2001). Issues in Acquisitional pragmatics. *Working papers in TESOL & Applied Linguistics*. Disponible en: <<http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/webjournal>>. Accedido: 20/08/2002.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.

McDonough, J., & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Oxford: Blackwell.

McLaughlin, M., & DeVoogd, G. L. (2004). *Critical literacy: Enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic.

- Menezes de Souza, L. M. T., & Monte-Mór, W. M. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias – Conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Disponible en: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Accedido: 06/02/2008.
- Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma – Reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Norton, B. (2007). Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 1 (1), 6-15. Disponible en: <<http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/norton.pdf>>. Accedido: 22/05/2008.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor: the University of Michigan Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 13-28). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics*, 39, 207-220.
- Searle, J. R. (1969). *Speech act: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1971). What is a speech act? In J. R. SEARLE (Ed.), *The philosophy of language* (pp. 39-53). London: Oxford University Press.
- Silver, D. (1997). Multimedia, multilinearity, and multivocality in the hypermedia classroom. *Computers & Texts*, 14. Disponible en: <<http://users.ox.ac.uk/~ctitext2/publish/comtxt/ct14/silver.html>> Accedido: 04/06/2008.

- Sokolik, M. (2001). Computers in language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 477-488). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Svalberg, A. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287–308.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tocalli-Beller, A., & Swain, M. (2005). Reformulation: The cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, 15 (1), 5–28.
- Widdowson, H. (1987). The roles of teacher and learner. *ELT Journal*, 41 (2), p. 83-88.