

**Enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera (ILE) en la Educación de jóvenes y adultos de Brasil desde una perspectiva de literacidad crítica e intercultural**

*Teaching English reading as a foreign language (EFL) in Brazilian Youth and Adult Education from a critical and intercultural literacy perspective*

Bleiser Santos de Lima<sup>1\*</sup> <https://orcid.org/0000-0003-4068-0701>

Carlos Eduardo Díaz Loyo<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0002-9949-3268>

Úrsula Cunha Anecleto<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0002-3027-9474>

<sup>1</sup> Universidade Estadual Feira de Santana (UEFS, Brasil)

\* Autor para la correspondencia: [bleiser1976@gmail.com](mailto:bleiser1976@gmail.com)

**RESUMEN**

El presente artículo se aproxima a la enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Básica, desde una perspectiva de literacidad intercultural crítica. Tiene como objetivo comprender la enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera (ILE) en la Educación de Jóvenes y Adultos de Brasil desde una perspectiva de literacidad crítica e intercultural, base principal para el desarrollo del estudio. Metodológicamente, constituye una investigación bibliográfica, con un abordaje descriptivo-analítico, teniendo como procedimiento la presentación conceptual de categorías relevantes para la enseñanza de prácticas de lectura de ILE. Se espera promover una reflexión sobre la importancia de las prácticas de lectura de textos en ILE bajo un matiz crítico-reflexivo, permitiendo al alumno resignificar esos textos en sus realidades como estudiantes y profesionales.

**Palabras clave:** educación de jóvenes y adultos, enseñanza de lectura en ILE, interculturalidad, literacidad crítica.

## **ABSTRACT**

*This article discusses the teaching of a foreign language in Basic Education from a critical intercultural literacy perspective. Its objective is to understand the teaching of reading in English as a foreign language (EFL) in the Youth and Adult Education in Brazil from a critical and intercultural literacy perspective, main base of the entire study. Methodologically, it constitutes a bibliographic research with a descriptive-analytical approach, having as a procedure the conceptual presentation of relevant categories for teaching EFL reading practices. It is expected to promote a reflection on the importance of EFL reading practices from a critical-reflective point of view, allowing the student to resignify these texts to their realities as students and professionals.*

**Keywords:** *youth and adult education, teaching EFL reading, interculturality, critical literacy.*

Recibido: 1/2/2021

Aceptado: 1/6/2021

## **INTRODUCCIÓN**

La enseñanza del inglés en Brasil hoy en día se ha basado en una perspectiva eminente de literacidad escolar, centrándose muchas veces en nomenclaturas y normas gramaticales sin dialogar con las experiencias de los alumnos, con los conocimientos lingüísticos - textuales de esos sujetos en relación a la lengua extranjera (LE). En este sentido, notamos la brecha entre los objetivos presentados en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y, más recientemente, en la Base Curricular Nacional Común (BNCC) que ratifican la necesidad de trabajar en el aula con acciones pedagógicas que brinden oportunidades a los estudiantes de participación en prácticas sociales de cultura letrada, también en LE, pertenecientes a la diversidad de contextos semióticos y socio-interaccionales.

Aun reconociendo la existencia de lagunas y limitaciones teóricas y metodológicas con relación a estas matrices curriculares, resultado de una perspectiva más integralista, nos apoyamos inicialmente en estos documentos que hacen parte de la cultura escolar para afirmar la importancia de una enseñanza de la LE que trascienda al aspecto técnico-instrumental con

acciones que contribuyan al desarrollo de prácticas interactivas, mediadas textualmente. Tomamos en cuenta el papel de la lengua, en este estudio específicamente a la Lengua Inglesa (LI), como un medio de base histórico-cultural, socialmente situada, lo que presenta una implicación para la ampliación de las habilidades de lectura de los estudiantes de Educación Básica.

Además, destacamos que, debido a la «importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo» (Brasil, 1998, p. 50),<sup>1</sup> a partir de una postura crítico-reflexiva en cuanto a las cuestiones interculturales. En la presentación del PCN de la Educación Media (PCNEM), se afirma que la lengua extranjera moderna propicia el acceso al conocimiento y, por tanto, a diferentes formas de pensar, crear, sentir, actuar y concebir la realidad, lo que proporciona al individuo una formación más integral y, al mismo tiempo, más sólida. (Brasil, 2000)

De esa forma, enfatizamos, apoyados en este documento, que la inclusión de una lengua extranjera en el espacio escolar puede ser potenciada a través de factores relacionados con la historia, las comunidades locales y la tradición. Esto demuestra un rescate en cuanto a la valoración de lo que se espera de los estudiantes: una visión socio-interaccional de la lengua / lenguaje y del aprendizaje para lograr una conciencia crítica con relación al mundo social, a las creencias, valores y proyectos políticos. Por consiguiente, el BNCC concreta una serie de prácticas comunicativas en la lengua inglesa que ocurren a través del acceso a esa lengua mediante medios digitales, como juegos y espacios interactivos en internet, películas, productos comerciales de diferentes géneros, etcétera. De esta forma, los aprendices de la LI tendrían un conocimiento lingüístico-textual que les permite aumentar su proyección personal y laboral.

Ante estas consideraciones iniciales, este artículo (un apartado de investigación aún en desarrollo) tiene como objetivo comprender la enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera (ILE). En este sentido, se parte de la siguiente pregunta problemática: ¿cómo se visualiza la enseñanza de la lectura inglés como lengua extranjera (ILE) en la Educación de Jóvenes y Adultos de Brasil desde una perspectiva de literacidad crítica e intercultural?

Metodológicamente, la pesquisa se organizó a partir de la investigación bibliográfica, con un abordaje descriptivo-analítico, teniendo como procedimiento la presentación conceptual de categorías relevantes para la enseñanza de prácticas de lectura de ILE en la educación de jóvenes y adultos, desde la perspectiva de las literacidades críticas. Esperamos con esta investigación

develar el papel de la lectura de textos por los estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) en la Educación de Jóvenes y Adultos, desde una perspectiva de literacidad crítica e intercultural.

## **ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN MEDIA**

Aunque la educación es un derecho universal, cada nación la concibe desde su postura epistemológica y ontológica, a partir de sus propias realidades. El sistema educativo de Brasil concibe la educación como un proceso de producción y socialización de la cultura de vida, en la cual se construyen, se mantienen y se transforman conocimientos y valores (Brasil, 2000). Por lo tanto, desde esta postura se visualiza al aprendiz como un agente activo en la construcción de los saberes, a partir de sus experiencias locales y en combinación con el conocimiento global y universal.

Desde esta vertiente se reconoce la formación del estudiante como ciudadano, para la vida, para las interacciones y el reconocimiento de las diversidades, para vivir en sociedad y en un mundo globalizado. En este sentido, se resalta la importancia del aprendizaje de diversos lenguajes, en vista de que son ejes transversales en el intercambio entre las personas. Para Brasil (2000), el lenguaje es entendido como la capacidad humana de articular significados colectivos en sistemas arbitrarios de representación, que son compartidos y que varían de acuerdo con las necesidades y experiencias de la vida en sociedad. Esto quiere decir que es a través del lenguaje que se construyen significados de la experiencia humana y es mediante el que se logra la reflexión y el posicionamiento crítico, a través de argumentos válidos según el contexto de los sujetos.

La Educación Media de Brasil está constituida por un conjunto de áreas que a su vez se integran por diferentes componentes curriculares. Específicamente, el área de Lenguaje está compuesta por cinco componentes curriculares: Lengua Portuguesa, Lengua Española, Lengua Inglesa, Arte y Educación Física, en donde se evidencia la presencia de dos lenguas extranjeras. Por lo tanto, el estudiante de Educación Media está en contacto con dos lenguajes, y con el conjunto de conocimiento cultural que involucra a los países parlantes de dichas lenguas. Concretamente, en este artículo solo se aborda la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en vista de que es la

lengua que recibe mayor prominencia e interés por su acercamiento a los ámbitos científicos, tecnológicos y comerciales, así como también es la lengua extranjera más considerada en Brasil. De acuerdo con las Orientaciones Curriculares para la Educación Media (Brasil, 2006), la enseñanza de la lengua inglesa debe asumir una perspectiva contextualizada que facilite la aproximación del estudiante a la lengua y la cultura, permitiéndole un posicionamiento crítico ante un mundo globalizado. De esta forma se visualiza a un estudiante capaz de ir más allá de los aspectos gramaticales y logre enfrentar la realidad local y global.

Dichas orientaciones establecen diferentes competencias que los estudiantes de Educación Media (de 1<sup>era</sup> a 3<sup>era</sup> serie) deben lograr: comprender el discurso oral y escrito en inglés, desarrollando una reflexión crítica sobre textos de varios géneros; conocer el idioma inglés, mejorando la capacidad de interactuar interculturalmente y tomando una posición crítica ante las diferentes manifestaciones culturales; reconocer la diversidad cultural, a través de textos multimodales, reflexionando críticamente sobre su identidad como sujeto y sobre la convivencia armónica con las diferencias; reflexionar críticamente sobre el uso del idioma inglés en diferentes medios, considerando las relaciones de poder que involucran la cultura de masas y la cultura popular; y, por último, reflexionar sobre lo global y lo local, haciendo conexiones con la realidad y también considerando las perspectivas de la cultura y la interculturalidad. A partir de estas competencias es posible visualizar el posicionamiento que se tiene de un aprendiz crítico, autónomo y emancipador en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Si reflexionamos específicamente sobre la lectura del inglés como lengua extranjera desde esta perspectiva, la acción pedagógica no debe limitarse al reconocimiento gramatical de la lengua, sino que debe apropiarse de los significados y sentidos que se involucran en los diferentes géneros textuales auténticos en el idioma y la carga cultural que transmiten. Lo importante en el aprendizaje de una lengua extranjera no es convertir al aprendiz en un recipiente de una lengua y de una cultura, sino facilitarle el intercambio y reflexión de culturas y saberes. Sin embargo, no todos los aprendices de Educación Media siguen una secuencia regular. Existen estudiantes que interrumpen sus estudios por motivos personales y luego buscan su reincorporación, por lo que el mismo sistema educativo oferta modalidades que permite la integración de los individuos menos favorecidos al sistema, como es el caso de la Educación para Jóvenes y Adultos.

Como presentan Faria y Moscovits (2017, p. 404), los estudiantes de EJA «carregam consigo duas marcas principais em relação à educação pública: de um lado a negação de acesso à escola

e, de outro, a exclusão prematura do processo escolar».<sup>2</sup> De esa forma, la EJA corresponde a una modalidad de enseñanza que tiene como objetivo otorgar a los sujetos la función reparadora, igualadora y calificadora. La función reparadora se refiere a la posibilidad de integración del sujeto en el ámbito escolar, para facilitarle el acceso a los bienes simbólicos resultantes de la cultura científica. La igualadora propone a los sujetos la posibilidad de dialogar con otros saberes, necesarios para la vida en comunidad, la expansión del capital cultural y para el mundo del trabajo. Por su parte, la función calificadora se refiere a la necesidad de una formación permanente, que repercuta en una actitud crítica y reflexiva hacia las actividades sociales que necesita desarrollar a lo largo de su vida. Para alcanzar estas funciones, la EJA se desarrolla a partir de una propuesta pedagógica que se organiza en torno a ejes temáticos que abordan el mundo del trabajo, la política y la emancipación y la cultura. Los ejes se constituyen en propuestas movilizadoras para la gestión de contenidos escolares, entre ellos, las que forman parte del área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías, más concretamente del componente LI. La enseñanza de la LE es regido en la EJA por la resolución CNE/CEB nº 1, del 5 de julio de 2000, que presenta las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de Jóvenes y Adultos, considerado obligatorio en todas las escuelas públicas brasileñas, desde la Educación Fundamental (Brasil, 2000). Sin embargo, conforme a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB 2994/96) (Brasil, 1996), en la Educación Media la definición de otra lengua extranjera es de carácter optativo, es decir, existe la obligación de enseñar una lengua extranjera moderna y, en la mayoría de las escuelas, es LI. Sin embargo, en otras escuelas, además de LI, también puede haber español, pero no es obligatorio que los estudiantes se inscriban en las clases de español. En resumen, LI es generalmente el idioma que se ofrece en las escuelas de Brasil.

Teniendo en vista esos documentos norteadores de la educación brasileña, la LI pasó a constituirse en la EJA como objeto de enseñanza, con la finalidad de integrar al alumno a la participación social y, así, insertarlo de forma crítica en las esferas comunicativas globales (Miccoli, 2016). Con eso, se prevé que el trabajo con ILE debe emerger de la realidad del alumno y de su conocimiento previo de la lengua para la ampliación de otros horizontes lingüísticos, a ejemplo de vocabulario, estructura comunicativa, significación de los textos y de los contextos.

## **ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA Y LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN PROEJA**

Para la materialización de las relaciones de interacción mediadas lingüísticamente, partimos de la concepción de que los signos lingüísticos representan el resultado de un consenso socialmente establecido entre individuos organizados dentro de una lengua. En este sentido, el lenguaje deja de ser principalmente un medio de representación de objetos o hechos para convertirse en un medio del pensamiento del individuo.

Entonces, «uma língua não é propriedade privada de um indivíduo, mas cria um contexto de sentido intersubjetivamente partilhado, corporificado em expressões culturais e práticas sociais» (Habermas, 2009, p. 67).<sup>3</sup> Esto se debe a que confirmamos que los sujetos hablantes utilizan el lenguaje de manera creativa para operar en su mundo y / o moverse dentro de un horizonte de mutación, ya que el lenguaje es un medio de praxis creativa o un evento diferencial.

De esta forma, al tratarse de prácticas interactivas de una LE, entendemos que «a língua é legitimada como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado e um conhecimento que o aluno precisa para exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação em diversos contextos.» (Revista Nova Escola online).<sup>4</sup> Esto nos lleva hoy en día a la concepción de enseñanza de ILE, que puede y debe presentar no solo estructuras gramaticales en la identificación de un texto leído para trabajar con concepciones estructuralistas del lenguaje, sino también valorar la comprensión de lo leído por el alumno, a través de una mirada crítica y textualmente situada, desde un enfoque intercultural.

La interculturalidad, como plantea Canclini (2014), se refiere al enfrentamiento y la construcción de lazos interrelacionales en los procesos de intercambio cultural. Para el autor, «a interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos» (2014, p. 17).<sup>5</sup> En este sentido, la comunicación intercultural es entendida « como relações interpessoais entre membros de uma mesma sociedade ou de culturas diferentes, e, depois, abrangendo também as comunicações entre sociedades distintas» (Canclini, 2014, p. 24).<sup>6</sup> Entendemos que existen diferentes niveles de interculturalidad entre los alumnos de EJA. No es difícil ver, por ejemplo, que algunos estudiantes manejan diferentes dispositivos electrónicos y tecnológicos, así como textos tanto en su lengua materna como en la LI presentes

en las instrucciones y / o en el propio dispositivo y que permiten la comunicación intercultural para estos sujetos.

Asimismo, esta interrelación entre lenguas se da para estos sujetos a partir de productos transmitidos por los medios como dibujos animados, películas, series, imágenes y otras formas comunicativas a las que tienen acceso. El contacto con la lengua no se limita al contexto académico, el sujeto puede leer los subtítulos de las películas, letras de canciones, etiquetas de productos importados y otras vías de contacto mediante sitios web y que introducen aspectos interculturales de la lengua en cuestión a nuestras prácticas sociales.

Todas estas estructuras parten de textos que exigen diferentes formas de lectura. Es decir, se leen no solo textos escritos que contienen signos en formato de letra, sino también imágenes, gráficos, música (letra, armonía, estilo, videoclip), series, películas, memes, sitios de internet, fotografías y muchos otros géneros de discurso (Bakhtin, 1997) con diversidad semiótica y multimodal.

Desde esta perspectiva, en este artículo defendemos una enseñanza de LI que amplíe la literacidad crítica de los estudiantes (Menezes de Souza, 2011), brindando a los sujetos la oportunidad del desarrollo de competencias de lectura intercultural que les permitan dar sentido a los textos en lengua extranjera, a partir de estrategias lingüístico-textuales y contextuales. Sobre esto, Motta-Roth (s/f, p. 295) presenta que este tipo de competencia « nos possibilita vislumbrar como textos e contextos interagem dialeticamente de maneiras variadas em grupos sociais diferentes, de tal modo que possamos refrear a tendência em resistir ao diferente ou aderir ao estrangeiro sem qualquer criticidade». <sup>7</sup>

La dinámica de enseñanza en la modalidad de EJA nos ha desafiado como docentes a construir una propuesta pedagógica que tenga sentido para estos sujetos, que ya están insertos en el mercado laboral. En este sentido, ratificamos la importancia de trabajar con contenidos prácticos y consistentes que contribuyan significativamente a la inserción de estos estudiantes en el mundo científico, técnico, humano y profesional. El aula de EJA (al igual que otros niveles educativos) está integrada por una heterogeneidad de órdenes, entre los que destacamos, principalmente, la edad, que genera diferentes objetivos de aprendizaje entre los alumnos. La mayoría de los alumnos de EJA trabaja durante el día y asiste a la escuela por la noche, suscitando del profesional de la educación prácticas didáctico-pedagógicas que desafíen cognitivamente a la clase. De esta forma, se vuelve importante promover el dinamismo y la participación de los

estudiantes, a partir de prácticas sociocomunicativas relevantes para los estudiantes, también en lengua extranjera.

Sería ideal poder incorporar otro idioma como el inglés en la vida de un vendedor ambulante que ofrece comida en un mercado abierto, de una persona que está cerca de un horno haciendo pan o en otra labor, sin que haya concepción positiva o negativa entre las formas de trabajo desarrolladas por estos sujetos, animándoles a aprender la LI. Al conseguir que ellos sean capaces de leer textos en ese idioma, se sentirán estimulados para nuevos aprendizajes, priorizando la comprensión e interacción de estos temas con la diversidad de prácticas socio comunicativas familiares a esos sujetos y tomando en cuenta implicaciones interculturales de los textos en LI.

Estos son los desafíos a problematizar en este trabajo, vividos por muchos profesores de inglés en Brasil, no solo en el campo escolar sino en otros espacios escolares. Por lo tanto, el docente debe brindar al alumno la oportunidad de expandir las habilidades lectoras en LI, de una manera contextualizada e intercultural, así como también promover acciones sociocomunicativas con textos auténticos para que estos sujetos den sentido crítico a estos artefactos culturales, desarrollando una perspectiva pedagógica transgresora.

Al abordar la pedagogía transgresora como concepción epistemológica para la práctica docente en LI, se toma en cuenta la posición de los lectores de textos como seres con diferentes construcciones identitarias y sujetos político-sociales. Estas posiciones, cuando son accionadas en el proceso de comprensión e interpretación textual, promueven la literacidad crítica, en el sentido de que estos sujetos remiten el significado de los textos a las experiencias sociales, la organización del conocimiento y la autoría construida por el lector. (Monte Mór, 2015)

## **GÉNEROS DISCURSIVOS Y PRÁCTICAS DE LITERACIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA: IMPLICACIONES**

A lo largo de la historia de la enseñanza de la lengua inglesa en Brasil, es perceptible el pequeño grado de importancia que muchos alumnos de la Educación Básica atribuyen al aprendizaje de esa lengua, su comprensión y utilización en aspectos de la vida escolar y extraescolar, sobretodo,

a través de una perspectiva crítico-intercultural de la lengua. En los estudiantes de EJA, es posible percibir, también, menor atribución de sentido del estudio de la LI, lo que es verbalizado por ellos en muchos momentos durante las clases.

Leer un texto en inglés, incluso de géneros de la esfera verbo visual, en la escuela pública, donde normalmente los alumnos cuestionan la presencia de esa disciplina en el currículo sin percibir la importancia de ese componente en su vida práctica, demuestra su temor de tener contacto con prácticas textuales en otro idioma, de decodificar y resignificar signos escritos y visuales para comprender géneros y discursos que están presentados en una lengua diferente a la materna.

Partimos de la concepción de géneros discursivos como producciones interactivo- dialógicas que representan una «variedade virtual da atividade humana» (Bakhtin, 1997, p. 290).<sup>8</sup> Así, son considerados como «tipos relativamente estáveis de enunciados» (Bakhtin, 1997, p. 290),<sup>9</sup> que se sitúan en un determinado tiempo, cultura, lugares enunciativos y situaciones de enunciación. De esa forma, los géneros son oriundos de determinadas prácticas del lenguaje y situaciones comunicativas.

En ese sentido, el trabajo en el aula de clases con géneros discursivos en LI, incluso aquellos que hacen parte de la vida social de los discentes, puede constituirse en una práctica escolar productiva cuando está relacionado a aspectos culturales y referenciales para esos sujetos. De otra forma resultaría en una enseñanza de LI fragmentada y no social, que poco sentido tiene para los actores escolares (tanto docentes como discentes). Sin embargo, entendemos que la enseñanza de lengua debe partir de la centralidad del texto, teniendo en vista la importancia de ampliación de habilidades lingüístico-discursivas de los estudiantes, tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

Según la Base Nacional Curricular Común de la Educación Media (BNCC-EM) (Brasil, 2017), la enseñanza de la Lengua Inglesa, como lengua franca, posibilitará al educando nuevas formas de acceso a los textos presentes en la sociedad interconectada mundialmente, que se encuentran cada vez más diversificados en relación a los lenguajes y a los modos composicionales y de circulación en esferas comunicativas. También, como objetivo de enseñanza, el documento destaca la valorización de la lectura crítica de esos artefactos culturales, prominentemente, para contribuir con el ejercicio de la ciudadanía.

Sin embargo, nos cuestionamos: ¿cuáles son las posibilidades del educando y del propio educador de alcanzar los parámetros establecidos por la BNCC? A pesar del acceso en muchas

acciones cotidianas a la LI y al hecho de que cada vez más esa lengua está presente en la vida de los niños, adolescentes y adultos, a partir de *softwares* en formato de juegos y vídeos en la plataforma *YouTube*, con enfoque en la LI, este contacto con los textos no siempre se produce de forma reflexiva.

Conforme a las investigaciones realizadas por la British Council sobre la enseñanza del inglés en la Educación Pública Brasileña (Xavier y Mottin, 2015, p. 38), profesores de LI presentaron como objeto de enseñanza la formación del alumno “ciudadano del mundo” y la “ampliación de su cultura general”, lo que constituye también un diferencial para la inserción del alumno en el mercado de trabajo o para la aprobación en exámenes vestibulares. La pesquisa permite entender cómo se torna importante reflexionar sobre el trabajo con lengua inglesa para alumnos de la EJA, en el sentido de promover una pedagogía transgresora en el aula de clases, que proporcione prácticas de literacidad crítica e intercultural.

Así, entendemos que la enseñanza de la LI como lengua franca, desde una perspectiva intercultural, brinda al docente la posibilidad de una pedagogía transgresora (Pennycook, 2006), es decir, no se torna suficiente la enseñanza de la LE en la escuela solo para fines comunicativos, sino que se hace necesario considerar los efectos colonizadores de este enfoque, que pueden generar discriminación y prejuicio entre los estudiantes que la dominan y los que no la comprenden de manera amplia. Para el desarrollo de esas prácticas letradas en la escuela, es importante que el alumno tenga contacto con una diversidad de géneros discursivos en LI, tanto los que están presentes en su vida cotidiana como aquellos que le toca a la escuela presentar.

El término literacidad comenzó a ser utilizado por «Mary Kato em 1986, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*» (Grando, 2012, p. 2),<sup>10</sup> a fin de distinguir habilidades ligadas a la alfabetización y a prácticas de significación de textos. Sin embargo, a lo largo de los años la literacidad adquirió otras vertientes de análisis y, para los fines de este estudio, ese término adquiere sentido junto a la adquisición de las letras o el alfabetizar propiamente dicho, incluso siendo en otra lengua; pero alcanza su contenido basado en Kleiman (2008, p. 18) a través del «letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos».<sup>11</sup>

Además, los nuevos estudios de literacidad poseen otros vértices de análisis, como cita Street (1995, p. 1): «the trend has been towards a border consideration of literacy as a social practice and in the cross-cultural perspective».<sup>12</sup> En ese sentido, la literacidad representa una actividad

humana, siendo esencialmente social y se localiza en prácticas interactivas. También significa comprender el sentido, en una determinada situación, de un texto o cualquier otro producto cultural.

La literacidad abarca el conocimiento del mundo que el educando construye a lo largo de su vida como persona y aprendiz y tendrá su valorización en el momento en que fuese desafiado a leer y a interpretar diversos géneros discursivos a ser estudiados en el aula, así como la diversidad cultural de la cual el sujeto forma parte. De esa forma, como presenta Takaki (2012, p. 51), «o letramento procura conscientizar o leitor de que os textos são produzidos, distribuídos e interpretados de acordo com objetivos, práticas e interesses socioeconômicos e culturais que concorrem para serem legitimados e mantidos».<sup>13</sup>

En la enseñanza de LI, esperamos que los docentes promuevan prácticas de lectura de textos de los más variados géneros discursivos posibles, en forma crítico-reflexiva. Desde esta perspectiva de literacidad, se fomenta una práctica educativa crítica (Freire, 1996) de forma transgresora por parte del profesor, que lo lleva a «asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sueños». (Freire, 1996, p. 38)<sup>14</sup>

Así, desde la perspectiva de la pedagogía transgresora, que en su esencia es crítica, se toma en cuenta al sujeto situado, que se presenta más allá de un sujeto receptor de que le es pasado y se convierte en el ser que es agente transformador del espacio en el que se encuentra y en el cual actúa. De esa forma:

o letramento crítico deve ser visto como um instrumento para desenvolver um cidadão mais crítico, uma vez que a língua ao ser ensinada pode ser vista como um instrumento para a prática social. O letramento crítico é também entendido como uma ferramenta para entender o contexto social, político e ideológico em que o aluno se insere. (Ferreira, 2008, p. 16)<sup>15</sup>

Observamos, así, que la Literacidad Crítica funciona como medio de extrapolar lo que está *a la vista* en un texto para servir como un parámetro de aquello que se quiere analizar y cuáles serán sus implicaciones en la medida en que los artefactos lingüísticos fuesen utilizados, prestando la debida atención a los caminos transitados por el tema desarrollado y los cuestionamientos que se pueden hacer a partir de aquel punto, sin dejar de tomar en cuenta los conocimientos y las

argumentaciones del alumno-lector. Esas relaciones interactivas, realizadas de forma agentiva, deben partir de prácticas interculturales y decoloniales de enseñanza de la lengua inglesa en la educación de jóvenes y adultos.

Cervetti, Pardales y Damico (2001) afirman que:

Critical literacy involves a fundamentally different stance toward reading. In essence, students of critical literacy approach textual meaning making as a process of construction, not exegeses; one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it.<sup>16</sup> (p. 6)

Sobre dicha cuestión, Walkyria Monte Mor (2019, *online*), en entrevista dada a la Associação Brasileira de Linguística (Abralin), presenta que «Os letramentos críticos se fortalecem dentro dessa perspectiva da pluralidade cultural linguística, das práticas sociais, da asserção de que língua e cultura não são neutras».<sup>17</sup> De allí la importancia del reconocimiento de relaciones interculturales en el trabajo con ILE, para el desarrollo de una perspectiva de lectura crítica, a partir de literacidades situadas y culturalmente familiares a los sujetos. El alumno de EJA, al apropiarse de una LE, reconoce informaciones que ya son de su entorno y las resignifica a partir de sus prácticas letradas y multiletradas cotidianas.

Las multiliteracidades, según el *New London Group* (NLG), destacan dos cambios emergentes en el mundo: «the influence of new and emerging communication technologies on new forms of literacy and growing significance of cultural and linguistic diversity in the world» (Navehebrahim, 2011, p. 864).<sup>18</sup> Esa idea de multiliteracidad amplía el alcance para una dinámica de lectura diversificada que engloba los conocimientos previos del individuo, la vivencia del mundo y el diálogo con la diversidad de lenguajes y de modalidades textuales presentes en la era actual, también en textos de LI.

Las multiliteracidades, entonces, «como expansão da visão de letramento abrange, além da grande diversidade de linguagem e de significados, os múltiplos discursos que ultrapassam os limites da cultura das comunidades e da nação» (Silva y Anecleto, 2018, p. 464).<sup>19</sup> En esa perspectiva de multiliteracidades, las prácticas de lectura ocurren de forma crítica, tomándose en cuenta la diversidad de lenguajes y de culturas presentes /oriundas de esos textos y de los contextos socioculturales de los lectores.

En adición a estos factores, no se debe olvidar que el trabajo con otra lengua que no es la materna es la base para observar la influencia cultural que países de LI experimentan sobre los alumnos que la estudian, aun sin una colonialidad lingüística. De acuerdo con Mira Matheus (2003, p. 84), habitualmente «língua é um *factor* de identificação cultural». <sup>20</sup> Observar el uso de la lengua como expresión de cultura nos hace interactuar por sus diferencias, a pesar de la globalización mundial que nos conduce a prácticas lingüísticas monoculturales, nos hace percibir que «As sociedades da modernidade tardia [...] são caracterizadas pelas “diferenças”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições do sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos». (Hall, 2019, p. 14) <sup>21</sup>

Para el trabajo con géneros discursivos multiletrados en ILE en la educación de jóvenes y adultos, entendemos la importancia de una pedagogía transgresora (Pennycook, 2006). Esa pedagogía permitirá al profesor romper fronteras disciplinares establecidas en las actividades de enseñanza; problematizar la realización de prácticas de lectura de ILE en la escuela, proporcionando la inclusión del otro en prácticas lingüísticas interculturales; y desafiar los límites y los mecanismos que sustentan el modo de pensar sobre la enseñanza de ILE, produciendo nuevas pautas agentivas y nuevos contenidos para el espacio escolar en la EJA.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

La investigación observacional sobre el uso de la LE en las escuelas básicas ya existe en la sociedad académica y conocemos/interactuamos con algunas como parámetro para demostrar la posición de los profesores de lenguas extranjeras, así como la posición de los estudiantes, al estudiar un idioma diferente a la lengua materna. Asimismo, presentamos como propuesta relevante la observancia de prácticas de enseñanza para ese idioma que superan la concepción de que el aprendizaje del inglés se centra en la enseñanza de la gramática y la traducción.

Para la enseñanza de la ILE, es necesario tener en cuenta lo que aporta el alumno como lectura del mundo con el fin de aumentar el grado de criticidad en medio de cuestiones tangenciales que, muchas veces, no son discutidas en el aula como una forma de ampliar el contexto lingüístico-interactivo de estos estudiantes, mediado textualmente. Además, entendemos la importancia de discusión sobre esta temática, ya que son temas que normalmente no se tratan en el ámbito

escolar, especialmente en ILE, lo que motiva una perspectiva de valoración de la lectura en la construcción de sentido de los estudiantes al relacionarse con prácticas de lectura intercultural. Finalmente, abogamos por la construcción de propuestas educativas que valoren la participación crítica, autónoma y emancipada del alumno sobre la lengua, fomentada por prácticas de una pedagogía transgresora en una perspectiva intercultural de valoración de la cultura que aporta el alumno y que, en un movimiento de convivencia cultural, valora el contacto con otras culturas lingüísticas, incluido el ILE.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- 2- Brasil (2017). *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: MEC/SEF.
- 3- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- 4- Brasil (1998). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- 5- Brasil (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação.
- 6- Brasil (2000). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
- 7- Canclini, N. (2014). *Diferentes, desiguais, desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- 8- Faria, E. y Moscovits, A. (2017). O direito à educação escolar para os sujeitos do campo: tutela do estado ou construção social coletiva? *Revista Educação em perspectiva*. Viçosa/MG, 8(3), 398-413.
- 9- Ferreira, A. (2008) *Formação de professores de línguas: Gêneros Textuais em Práticas Sociais*. Cascavel, Paraná: Mundo das letras.

- 10- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- 11- Grando, K. (2012) O letramento a partir de uma perspectiva teórica: Origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. UCS. Recuperado: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>> [20 de mayo de 2020].
- 12- Habermas, J. (2009). *Verdade e Justificação: ensaios filosóficos*. 2. ed. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola.
- 13- Hall, S. (2019). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina.
- 14- Kleiman, A. (2008). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. En A. Kleiman (org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-61). Campinas: Mercado das Letras.
- 15- Matheus, M. (2003). Se a língua é um factor de identificação cultural, como se compreende que a mesma língua identifique culturas diferentes? *Revista de Letras*, Fortaleza, 25(1/2), 84-89.
- 16- Menezes de Souza, L. (2011). Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: Maciel, R. y Assis, V. (organizadores). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas* (pp. 128-140). Paco Editorial: Jundiáí.
- 17- Miccoli, L. (2016). Valorizar a disciplina de Inglês e seu trabalho de professor. In: Cunha, A.; Miccoli, L. (Orgs.). *Faça a diferença: ensinar Línguas Estrangeiras na Educação Básica* (pp. 14-36). São Paulo: Parábola Editorial.
- 18- Navehebrahim, M. (2011). *Multiliteracies Approach to Empower Learning and Teaching Engagement*. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011). Procedia Social and Behavioral Sciences.
- 19- Pennycook, A. (2006). Uma linguística aplicada transgressiva. In: Lopes, L. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (pp. 67-84). São Paulo: Parábola Editorial.

- 20- Silva, O. y Anecleto, U. (2018). Multiletramentos. In: Mill, D. (org.). *Dicionário Crítico de Educação e tecnologias e de educação a distâncias* (pp. 463-467). Campinas (SP): Papirus.
- 21- Street, B. (1995). *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- 22- Takaki, N. (2012). *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Jundiaí: Paco Editorial.
- 23- Xavier, M y Mottin, L. (2015). *Currículo e educação integral na prática: caminhos para a BNCC de língua inglesa*. 1. Ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz.

#### **Notas aclaratorias**

<sup>1</sup> «la importancia del inglés en el mundo contemporáneo, por razones de índole político-económica, no deja dudas sobre la necesidad de aprenderlo». (Brasil, 1998, p. 50)

<sup>2</sup> «portan dos marcas principales en relación con la educación pública: por un lado, la negación del acceso a la escuela y, por otro, la exclusión prematura del proceso escolar». Faria y Moscovits (2017, p. 404)

<sup>3</sup> «un lenguaje no es propiedad privada de un individuo, sino que crea un contexto de significado compartido intersubjetivamente, encarnado en expresiones culturales y prácticas sociales». (Habermas, 2009, p. 67)

<sup>4</sup> «la lengua se legitima como una oportunidad de acceso al mundo globalizado y un conocimiento que el alumno necesita para ejercer la ciudadanía y ampliar sus posibilidades de interacción en diferentes contextos». (Revista Nueva Escuela Online)

<sup>5</sup> «la interculturalidad implica que los diferentes son lo que son, en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos». (Canclini, 2014, p. 17)

<sup>6</sup> «como relaciones interpersonales entre miembros de una misma sociedad o de diferentes culturas, y luego abarcando también las comunicaciones entre distintas sociedades». (Canclini, 2014, p. 24)

<sup>7</sup> «nos permite vislumbrar cómo los textos y contextos interactúan dialécticamente de diferentes formas en diferentes grupos sociales, de tal manera que podemos limitar la tendencia a resistir lo diferente o adherirse a lo extranjero sin ninguna crítica». (Motta-Roth, s/f, p. 295)

<sup>8</sup> «variedad virtual de la actividad humana». (Bakhtin, 1997, p. 290)

<sup>9</sup> «tipos relativamente estables de enunciados». (Bakhtin, 1997, p. 290)

<sup>10</sup> «Mary Kato en 1986, en el libro *En el mundo de la escritura: una perspectiva psicolingüística*». (Grando, 2012, p. 2)

<sup>11</sup> «literacidad como un conjunto de prácticas sociales que usan la escritura, como sistema simbólico y como tecnología, en contextos específicos, para objetivos específicos». (Kleiman, 2008, p. 18)

<sup>12</sup> «la tendencia ha sido hacia una consideración de la literacidad como una práctica social y en la perspectiva transcultural». (Street, 1995, p. 1)

<sup>13</sup> «La alfabetización busca concienciar al lector que los textos se producen, distribuyen e interpretan de acuerdo con objetivos, prácticas e intereses socio-económicos y culturales que compiten por ser legitimados y mantenidos». (Takaki, 2012, p. 51)

<sup>14</sup> «Asumirse como un ser social e histórico, como un pensamiento, comunicador, transformador, creativo, soñador». (Freire, 1996, p. 38)

<sup>15</sup> «la literacidad crítica debe verse como un instrumento para desarrollar un ciudadano más crítico, ya que la lengua que se enseña puede verse como un instrumento para la práctica social. La literacidad crítica también se entiende como una herramienta para comprender el contexto social, político e ideológico en el que se inserta el alumno». (Ferreira, 2008, p. 16)

<sup>16</sup> «La literacidad crítica implica una postura fundamentalmente diferente hacia la lectura. En esencia, los estudiantes de alfabetización crítica abordan la creación de significado textual como un proceso de construcción, no como una exégesis; uno imbuje un texto con significado en lugar de extraer significado de él». (Cervetti, Pardales y Damico, 2001, p. 6)

<sup>17</sup> «Las literacidades críticas se fortalecen dentro de esta perspectiva de pluralidad lingüística cultural, prácticas sociales, la afirmación de que el lenguaje y la cultura no son neutrales». (Walkyria Monte Mor, 2019, *online*)

<sup>18</sup> «la influencia de las nuevas y emergentes tecnologías de comunicación en las nuevas formas de literacidad y la creciente importancia de la diversidad cultural y lingüística en el mundo». (Navehebrahim, 2011, p. 864)

<sup>19</sup> «como ampliación de la visión de la literacidad, además de la gran diversidad de lenguajes y significados, los múltiples discursos que van más allá de los límites de la cultura de las comunidades y de la nación». (Silva y Anecleto, 2018, p. 464)

<sup>20</sup> «La lengua es un factor de identificación cultural». (Mira Matheus, 2003, p. 84)

<sup>21</sup> «Las sociedades de la modernidad tardía [...] se caracterizan por “diferencias”; ellas son atravesadas por diferentes divisiones y antagonismos sociales que producen una variedad de diferentes “posiciones de sujeto”, es decir, identidades, para los individuos». (Hall, 2019, p. 14)

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

### **Contribución de los autores**

Bleiser Santos Lima: participó en la investigación, la recolección de los datos, redacción y revisión del artículo.

Carlos Eduardo Diaz Loyo: participó en el análisis de los datos, redacción, revisión y traducción del artículo.

Úrsula Cunha Anecleto: participó em el análisis de los datos, redacción, revisión y orientación de la investigación.