

Trab.Ling.Apl., Campinas, (28):37-57,Jul./Dez.1996

CONSCIENTIZAÇÃO CRÍTICA DA LINGUAGEM¹

R. CLARK
N.L.FAIRCLOUGH
R. IVANIC
M.MARTIN-JONES

(Tradução: A. B. Kleiman e M.C. Cavalcanti /UNICAMP)

ABSTRACT

The authors assume that the development of a critical awareness of the world ought to be the main objective of all education, including language education. Language awareness programmes ought therefore to help children develop not only operational and descriptive knowledge of the linguistic practices of their world, but also a critical awareness of how these practices are shaped by, and shape, social relationships and relationships of power.

In the first part of a two-part paper, the authors show that many existing language awareness proposals and materials are not 'critical' in this sense. On the contrary, with a few exceptions, they present the naturalised domain of linguistic practices as a natural domain, a given and common sense reality with social origins which are out of sight. This is true for bilingual, dialectal and diatypic variation. Most current approaches to language awareness present the domain of linguistic practices as a pluralistically harmonious domain; no attention is given to ideological differences or ideological struggles in language, and, in fact, the nexus of language-power-ideology is ignored. Despite their admirable attempts to heighten cross-cultural understanding and harmony, they appear to underscore the legitimacy of the already legitimated set of existing linguistic practices, and therefore indirectly of the existing power relations which underpin these practices.

¹ **Nota das tradutoras (NT):** Versão reduzida e adaptada do original "Critical Language Awareness", **CLSL Working Papers 1**, Centre for Language in Social Life, University of Lancaster, 1987, posteriormente publicado, com algumas modificações em **Language and Education**, vol. 4, n°4, 1990, e vol.5, n°1, 1991. No original, os autores desenvolvem a argumentação aqui apresentada depois de analisarem três documentos britânicos que advogam a conscientização linguística: Hawkins (1984), Committee for Linguistics in Education (CLIE) (1984), e National Congress on Languages in Education (NCLE) (1985). Referem-se nessa análise ainda a uma série de livretos publicados em associação com Hawkins, 1984, e em particular, Pompey, 1985.

In the second part of the paper, they briefly explore the notion of Critical Language Analysis (or Critical Linguistics in a generic sense), and indicate how this approach might contribute to more critical Language Awareness programmes. The authors also argue that the diverse objectives which are usually given for Language Awareness programmes appear to be given particular desocialising weightings in actual materials, and suggest a way of articulating the various objectives that might be in agreement with a critical perspective. They end with an example of how Critical Language Awareness can be incorporated into a family history writing project.

INTRODUÇÃO

O termo “conscientização da linguagem” vem sendo usado para identificar uma abordagem de ensino de línguas que se fundamenta na atenção consciente às propriedades e uso da linguagem. Na Grã-Bretanha, o termo somente começou a ser utilizado nos anos oitenta, embora uma abordagem bastante semelhante tivesse sido apresentada em Doughty et al., 1971, quando o termo ainda não havia sido popularizado. Consideramos “conscientização da linguagem” um conceito que representa um avanço e, que, portanto, deveria ser fortalecido. Contudo, apesar de haver uma concordância generalizada sobre o valor do trabalho de conscientização da linguagem, há diferenças sobre o conteúdo de programas, sobre os materiais didáticos e outros elementos do currículo de ensino de língua nesta linha de ação.

O objetivo deste artigo é argumentar a favor de uma conscientização crítica da linguagem (CCL) estreitamente ligada ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes.

Argumentando a favor de uma conscientização **crítica**, estamos aplicando à linguagem uma visão geral do que deveria ser o objetivo principal da escolarização: o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo e das possibilidades para mudá-lo. No caso da linguagem, é uma questão de olhar as práticas existentes de uma dada “ordem sociolinguística” como socialmente criada dentro das relações sociais particulares, e, portanto mutável. Os materiais didáticos de conscientização de linguagem, no entanto, tratam as práticas de linguagem como um dado: a ordem sociolinguística é retratada como uma ordem natural ao invés de uma ordem que se tornou naturalizada. Estas diferenças com respeito à linguagem são, como vamos sugerir, ligadas às diferentes concepções de escolarização e às diferentes interpretações das motivações e objetivos do trabalho de conscientização da linguagem. Na CCL há uma relação dialética entre o crescimento da conscientização crítica e o crescimento de capacidades de linguagem, o último alimentado pelas possibilidades abertas pelo primeiro. Nos materiais até agora publicados, a conscientização é vista como separada da prática de linguagem. Como consequência, a conscientização da linguagem tende a ser considerada um componente isolado no currículo, uma visão à qual nos opomos fortemente.

Estas diferenças estão resumidas no quadro abaixo, onde a linha A representa a posição dos materiais didáticos publicados e a linha B, a posição crítica:

	objetivos	motivações	escolarização	linguagem	aprendizagem
A	interação social	legitimação da ordem social e sociolinguística crítica e mudança da ordem social e sociolinguística	adequação das crianças à ordem social	ordem natural	conhecimento isolado da prática
B	emancipação social	mudança da ordem social e sociolinguística	preparação das crianças para trabalhar dentro da ordem social e mudá-la	ordem naturalizada	conhecimento integrado com a prática

Comparação entre a conscientização da linguagem (A) e a conscientização crítica da linguagem (B)

Em termos da CCL em sala de aula, acreditamos que há uma ampla prática no ensino atual de língua, e, especialmente, em alguns trabalhos por professores de língua inglesa em salas de aula multilíngues (na Grã-Bretanha). Essa prática está ligada naturalmente à abordagem crítica de conscientização da linguagem e é relevante tornar esta conexão mais explícita.

Estamos conscientes de que, ao advogar a CCL nas escolas durante a terceira administração Thatcher e no contexto da Carta Educacional de 1987, estamos nadando contra a maré da política educacional. Fazemos isso porque acreditamos ser particularmente importante que perspectivas críticas não sejam abafadas durante esta fase reacionária. Devemos enfatizar, no entanto, que este artigo é uma recomendação para uma estratégia a longo prazo cujo valor tático imediato será limitado, pelo menos em algumas situações. Uma exigência tática mais premente, que certamente apoiaríamos, seria defender o que até agora foi alcançado no trabalho de conscientização da linguagem contra variante modernizadas de “opressão gramatical”.

Este artigo está dividido em duas partes: na primeira, apresentam-se as visões de escolarização, linguagem e aprendizagem adotadas nas publicações analisadas, e na segunda, alternativas críticas.

ESCOLARIZAÇÃO, LINGUAGEM E APRENDIZAGEM: MOTIVAÇÕES E OBJETIVOS SUBJACENTES

Há uma tensão não resolvida entre os aspectos potencialmente progressivos e avançados dos objetivos do trabalho de conscientização da linguagem e as visões conscientes ou inconscientes sobre a relação entre linguagem, educação e sociedade.

Examinaremos a seguir as visões de escolarização e de linguagem que servem de base ao material analisado (Vide Nota 1). Examinaremos também as concepções de aprendizagem que, a nosso ver, estão de acordo com essas visões.

Escolarização

Hawkins (1984:65) apresenta um ponto de vista liberal em relação às funções da escola, descrevendo as escolas “em circunstâncias favoráveis” como “refúgios” da sociedade mais ampla que deveria proporcionar “a aprendizagem na autonomia, questão vital para a democracia.”

Significativamente, o autor justifica o ensino de inglês padrão nestes termos. Aceitamos que quando as escolas repassam práticas e valores de prestígio, tais como aqueles associados ao inglês padrão, elas proporcionam a alguns aprendizes ‘qualificações’ e, em consequência disso, algumas oportunidades de vida que eles, de outra forma, não teriam. Porém, também acreditamos que é importante evitar a ilusão de que as escolas removem diferenças no “capital cultural” ou “lingüístico” (Bourdieu & Passeron, 1977). Sentimos também que é importante compreender que o repasse de tais práticas e valores, por qualquer razão explícita, tem o efeito velado de legitimá-los, além de legitimar as relações sociais que os sustentam.

Linguagem

A visão de linguagem refletida no material analisado representa um avanço positivo do prescritivo para o amplamente descritivo, e as propostas apresentam uma forma de estudo da linguagem que é diferente da “opressão gramatical” ou da “análise sintática sem propósito” do passado. Há uma mudança de foco para o estudo da linguagem em uso. Em Hawkins (1984), há referência especial à relevância da teoria dos atos de fala. Entretanto, há ainda uma preocupação com o estudo das formas da língua *per se* e com “o modo de funcionamento da língua”. O documento CLIE (1985:40) defende firmemente o estudo de regras e categorias gramaticais com a metalinguagem apropriada, embora “com a devida atenção tanto ao uso como à estrutura”, e com foco na variação dialetal e estilística.

Tanto em Hawkins (1984:70) como no NCLE (1985), há também uma rejeição de modelos idealizados de competência lingüística. Hawkins defende a substituição do “quadro real” do aprendiz pela “abstração lingüística”. Contudo, a nosso ver, essa promessa não é confirmada na prática.

Concentremo-nos agora na visão de variação lingüística desse material. De um lado, representa um passo positivo contrário ao *ethos* dos anos cinquenta e sessenta quando a única preocupação era o ensino e a aprendizagem do inglês padrão, e as línguas faladas pelos alunos em seus lares eram caracterizadas como um “problema” para a aprendizagem desse inglês padrão. Os proponentes da conscientização da linguagem tiveram sucesso na identificação, no currículo, de um papel para as línguas faladas pelas crianças no lar. Essas línguas não são mais vistas como um “problema” mas como uma “fonte de enriquecimento”. O documento NCLE esboça o seguinte objetivo para o trabalho sobre variação em sala de aula:

revelar aos alunos a riqueza da diversidade lingüística, representada na sala de aula pelos falantes de dialetos diferentes ou por falantes de diversas

línguas maternas, e mostrar a relação daquela variedade com o inglês padrão falado ou escrito (NCLE, 1985:8)

Há, porém, duas questões que precisam ser ditas em relação a esse objetivo. Primeiro, quais alunos seriam possivelmente mais beneficiados com os levantamentos “enriquecedores” das línguas representadas na sala de aula? A implicação é que aqueles que mais vão se beneficiar do trabalho sobre diversidade lingüística são alunos monolíngües que falam a variedade dominante de inglês em casa. Este viés monolíngüe ecoa nos três materiais analisados. É particularmente saliente nas discussões sobre o papel do trabalho de conscientização da linguagem na desconstrução do preconceito lingüístico.

Enquanto combatemos a complacência lingüística, nós estamos procurando armar nossos alunos contra o medo do desconhecido que dá origem ao preconceito e ao antagonismo. Acima de tudo, queremos tornar o contato de nossos alunos com a língua deles e de seus vizinhos como algo mais rico, mais interessante, simplesmente mais divertido. (Hawkins, 1984:6)

O uso do pronome possessivo “nossos” acima não apenas faz referência aos alunos monolíngües mas também sugere que o autor se identifica mais com eles do que com seus “vizinhos” bilíngües.

Em segundo lugar, a proposta NCLE parece dar às escolas um papel de vanguarda no desconstruir a desvalorização das outras variedades lingüísticas. Porém, a realidade não corresponde às expectativas criadas. Veja-se, por exemplo, o que Hawkins et al. (1985) dizem sobre avaliação da linguagem nos materiais didáticos elaborados. Geralmente apelam para o conceito de adequação e este é concebido em termos de escolhas lingüísticas que são “apropriadas” ou “erradas” para uma dada situação. É difícil dizer, a partir dos materiais, como será a prática em sala de aula, mas a apresentação do padrão e outras variedades como diferentes segundo as condições sociais apropriadas é, acreditamos, um modo tácito de legitimar a desvalorização social das outras variedades. O ponto em questão é que o padrão será “apropriado” naquelas situações que carregam maior peso social. Suspeitamos que nada mais precise ser acrescentado: os aprendizes receberão a mensagem implícita apesar da desigualdade estar sendo apresentada como variedade.

Julgamentos explícitos da linguagem como “ruim” aparecem de duas maneiras nos materiais didáticos. De um lado, “ruim” significa linguagem “ineficaz”, que “não consegue fazer o que devia”, por exemplo, quando é difícil de entender, ou quando é “cansativa”. Daí afirmar-se que: “Nem todo comercial tem linguagem ruim. Um comercial atinge seu objetivo se nos persuade a comprar o produto...”

Por outro lado, a avaliação negativa aparece na discussão de atitudes em relação a sotaques. Entretanto, neste caso, tais avaliações são consideradas como uma questão de “preconceito” individual que todos nós teríamos.

O que está ausente do tratamento avaliativo é qualquer reconhecimento explícito da desvalorização socialmente legitimada das variedades lingüísticas: o estigma social é

apresentado como preconceito individual, e os aprendizes ficam com uma visão falsamente rósea de seu mundo sociolinguístico. Uma vez que é provável que esta posição entre em conflito com sua própria experiência, pode-se imaginar quão seriamente eles aceitarão a visão de línguas e variedades linguísticas não-padrão, como evidência da “rica tessitura da vida”. Mais fundamentalmente, esta “falha” retira das propostas de conscientização da linguagem o material sociolinguístico mais favorável para a conscientização crítica do mundo sociolinguístico que advogamos.

Isto nos leva à visão implícita de linguagem nas propostas de conscientização da linguagem. Esses programas “apresentam o domínio naturalizado das práticas linguísticas como um domínio natural, um senso de realidade dado e comum cujas origens sociais estão distantes” (Fairclough, 1989). O mundo sociolinguístico tem a forma que tem por causa das relações sociais que o geraram mas nos textos analisados, o discurso é apresentado como um “dado natural” e os processos sociais que o geram não são sequer mencionados. As propostas de conscientização, como tantos outros trabalhos sobre a linguagem, não desafiam aquela ilusão de naturalidade, mas reproduzem-na. Aqui, de novo, re-encontramos as motivações e objetivos implícitos já referidos em conexão com a escolarização: assegurar a integração e neutralizar as ameaças à integração social e legitimar a ordem social existente -- neste caso, a face sociolinguística da ordem social.

Mas há ainda outra “falha” aqui, que é aparente na citação acima sobre o comercial “ruim”. Pode-se pelo menos considerar que um comercial tenha linguagem “ruim”, porém, eficaz. Pode ser até que quanto mais eficaz, pior talvez seja a linguagem! As razões para tal tem a ver com as propriedades **ideológicas** do discurso de propaganda -- o modo pelo qual, por exemplo, os comerciais padronizam e estabelecem a “leitura” que deve ser feita para pertencer ao perfil ideológico de consumidor. Isto, enfatizamos, é algo que os comerciais fazem linguísticamente e através de imagens. Outra falha que temos em mente é que o molde ideológico da linguagem não é levado em consideração. As diferentes valorações sociais das variedades linguísticas e o molde ideológico da linguagem são ambos conquista e propriedade de quem mantém o poder em relações assimétricas. Portanto, se colocarmos estas falhas juntas, descobrimos uma falha ainda mais profunda: a ausência de qualquer referência às relações de poder que subjazem à linguagem. O descaso da ideologia da linguagem é aparente naquilo que se deixa de dizer sobre o que Mey (1985:75-6) denominou “rótulo do mundo” e que outros têm chamado “lexicalização” (Fowler et al., 1979:208-211). Sugerimos que a tarefa primária do trabalho de conscientização da linguagem deveria ser a de desvendar a imagem de neutralidade do “vocabulário” de uma língua. Esse vocabulário é apresentado como um bem nacional que não vem de nenhum lugar em particular e que pertence a cada um independentemente de classe social, sexo ou raça. Deveria ser também tarefa do trabalho de conscientização mostrar às crianças não apenas que há modos diferentes de rotular o mundo de acordo com a posição ou o ponto de vista do falante ou escritor, mas também que os rótulos mais familiares ou naturais incorporam filosofias, teorias ou ideologias implícitas. Exemplificaremos esta questão mais tarde.

Aprendizagem

A visão de aprendizagem, e de aprendizagem de línguas em particular, nos materiais didáticos analisados, está de acordo, acreditamos, com as visões implícitas de escolarização e linguagem acima discutidas, e com as motivações e objetivos subjacentes. O trabalho de conscientização da linguagem é proposto como um componente separado no programa de ensino de língua. O objetivo desses cursos, conforme Hawkins (1984: 40-43), deveria ser “cobrir o espaço entre a L1 e a L2”. Através dos cursos, o autor prevê que alguns alunos desenvolverão “intra-visões sobre os padrões lingüísticos” e “adquirirão instrumentos para a aprendizagem verbal”. Equipado desta maneira, o aluno estaria mais apto para desenvolver a competência comunicativa em L1 e L2. O pressuposto sobre a aprendizagem é que o aumento da conscientização (neste caso sobre a linguagem) levará necessariamente a um desempenho melhor, sem, contudo, haver um elo explícito entre o aumento da conscientização e o uso proposital da linguagem ou as necessidades e experiência do aluno.

Vemos este isolamento do conhecimento, de um lado, e da prática e da experiência, do outro lado, como um meio de separar a aprendizagem tanto do passado como do futuro social do aprendiz. Esta é uma concepção que facilita os objetivos da integração social e da legitimação da ordem social e sociolingüística porque exclui a experiência de opressão do aprendiz do processo de ser transformada em conscientização e compreensão como conhecimento escolar legítimo, e, portanto, de tornar-se uma base potencial para a emancipação. Uma consequência curricular do isolamento do conhecimento da prática e da experiência é a Conscientização da Linguagem como um componente separado. Opomo-nos a esta separação. Todos os professores de línguas deveriam ter, como objetivo a longo prazo, uma agenda de conscientização de linguagem, e, sem dúvida, todos os professores deveriam visar a desenvolver em seus alunos uma conscientização crítica da linguagem da aprendizagem em seu campo de ensino.

ALTERNATIVAS CRÍTICAS

Nesta segunda parte, nossa primeira tarefa é explicar, em termos gerais, o que entendemos por estudo crítico da linguagem (ECL). Em primeiro lugar, identificamos alguns exemplos de ECL já publicados; em segundo, apresentamos um resumo teórico do ECL; e em terceiro, caracterizamos um modo de análise crítica da linguagem (ou análise crítica do discurso). Em quarto lugar, exploramos a relação entre ECL e o que chamamos de “discurso emancipador”. Isto nos leva à nossa segunda tarefa, qual seja, a de indicar como o ECL poderia contribuir para tornar os programas de conscientização da linguagem mais críticos. Apresentamos também a ilustração de como a prática emancipatória da linguagem pode ser construída durante o processo de explicitação da experiência lingüística do aprendiz.

Exemplos de ECL

Usamos o termo ECL para nos referirmos especificamente ao modo como alguns de nós em Lancaster estamos sintetizando diversas abordagens críticas à linguagem (Fairclough, 1985, 1987, 1989). No entanto, há fortes semelhanças com outras sínteses, notadamente com a Linguística Crítica desenvolvida por Fowler (1979), Kress (1982, 1985) e colegas originalmente da Universidade de East Anglia, além de desenvolvimentos subseqüentes por Kress e outros na Austrália, ou ainda com o arcabouço crítico para a análise do discurso da mídia de Teun van Dijk (van Dijk, no prelo). Embora haja variações nestas sínteses, podemos apresentar alguns elementos comuns: na orientação social em Linguística, tal como na Linguística Sistemica de Halliday; algumas tendências em Pragmática, especialmente na concepção européia representada pelos estudos publicados em **Journal of Pragmatics** e por um livro de Jacob Mey (Mey, 1985); abordagens na direção da semiótica; desenvolvimentos na teoria da ideologia em termos lingüísticos e discursivos -- tais como os trabalhos de Pecheux (1979) na França ou o livro de J.B. Thompson (1984) na Grã-Bretanha; teorias sociais contemporâneas incluindo Foucault (vide Dreyfus e Rabinow, 1982), Habermas (1981, 1984) e Bourdieu (1979, 1984). Vemos o ECL não como um outro ramo de estudo da linguagem, mas como uma orientação com implicações para vários ramos -- e é claro para a articulação dos estudos da linguagem em ramos atualmente dominantes.

A posição teórica do ECL

Listamos abaixo dez máximas teóricas do ECL:

1. O ECL propõe-se a **explicar**, e não apenas a **descrever**, o discurso de uma sociedade ou de uma instituição social. O objetivo explanatório do ECL é mostrar a conexão entre o discurso, seus determinantes estruturais e seus efeitos.

Vemos o discurso como um modo de “prática social”, uma concepção a ser elaborada mais adiante. Entendemos as práticas sociais como tendo a propriedade dialética de serem tanto estruturadas quanto estruturantes: são estruturadas no sentido de que são moldadas pelas relações sociais particulares dentro das quais são geradas; são estruturantes no sentido de que têm efeitos sobre estas relações sociais, reproduzindo-as ou transformando-as. A explicação é necessária porque estas conexões tornam-se difusas no processo de dominação.

2. Forças socialmente dominantes têm o poder de moldar tanto o discurso como outras práticas sociais. Isso é feito indiretamente através das convenções discursivas.

Em outras palavras, são as convenções subjacentes ao discurso as que são moldadas pelas forças socialmente dominantes. Estas convenções são necessariamente

refletidas no discurso, embora não de uma maneira simples e mecânica (Vide 8 abaixo). Isto dá àqueles que detém o poder um mecanismo velado para sustentar sua dominação. Esse mecanismo só é viável enquanto sua influência formativa no discurso e em outras práticas sociais é escondida dos grupos dominados.

3. As convenções sociais tendem a ser naturalizadas de tal modo que parecem apenas “estar lá”, ao invés de “terem sido colocadas lá”. Isto é, são vistas como um dado.

Ver a linguagem como um dado em vez de uma prática social é olhá-la de modo positivista, isto é, não se dá valor ao fato de que ela é produzida socialmente e não como um objeto da natureza. Uma das críticas do ECL sobre a orientação descritiva do estudo ortodoxo da linguagem é que ela se baliza pela aparência exterior, e age em cumplicidade inconsciente com esta aparência socialmente construída da linguagem como um dado.

A modelagem social das convenções têm duas facetas principais, correspondendo, grosso modo, à distinção feita entre dois tipos de convenções: “dialetos sociais” e “registros” (Halliday, 1978). Eles são representados nos itens 4 e 5, respectivamente.

4. As convenções comunicativas, incluindo línguas ou variedades lingüísticas, são valorizadas ou desvalorizadas de acordo com a posição de seus usuários nos sistemas de relações de poder, com o conceito de “padrão” legitimando e naturalizando valores diferentes.
5. Convenções diferentes incorporam ideologias diferentes, e convenções dominantes incluem ideologias dominantes: a naturalização das convenções também naturaliza ideologias.
6. O ECL, em contraste com o estudo descritivo e ortodoxo da linguagem, tem uma **orientação histórica**.

Esta máxima é consequência do que vimos argumentando: ligar o discurso a seus determinantes estruturais e efeitos é olhá-lo em relação a seu passado e a seu futuro. Além do mais, em nossa concepção de história, a **luta social** tem um papel gerativo primário, e, quando as forças dominantes moldam as práticas sociais, é no curso das lutas que a dominação está mesmo em debate. Podemos, portanto, reformular o objetivo explanatório do ECL na parte 2 acima em termos mais precisos:

7. O objetivo explanatório do ECL é mostrar como as conexões ideológicas particulares são impostas entre determinantes estruturais e discursos, e entre discursos e efeitos estruturais, através da luta entre forças sociais.

Não aceitamos que alguém tenha que escolher entre uma visão determinística do discurso como meramente seguindo convenções, e uma visão voluntarística de discurso enquanto atos criativos de indivíduos concebidos como sendo sociais.

8. O discurso é socialmente determinado e criativo. As convenções nunca são apenas mecanicamente implementadas no discurso. De fato, não se pode conceber o discurso sem se considerar as convenções. Os participantes podem ter relações variadas com as convenções, dependendo das condições sociais: uma relação relativamente normativa dará a impressão de mera implementação de convenções, ao passo que uma relação relativamente estratégica, onde as convenções são usadas (frequentemente em combinações), ao invés de serem meramente seguidas, dará a impressão de criatividade individual. Enfatizamos, no entanto, que, em todos os casos, o discurso envolve alguma aplicação criativa das convenções. Isto significa que o discurso está sempre e, em algum grau, sujeito à influência modeladora daqueles que modam convenções, porém, nunca apenas isso uma vez que:
9. O discurso é em si mesmo uma prática de luta, e não simplesmente uma questão de seguir convenções.

A centralidade da luta social para o ECL tem implicações reflexivas também. Uma outra crítica que o ECL dirige ao estudo descritivo e ortodoxo da linguagem é que ele ignora ou subestima sua própria cumplicidade naquilo que considera como “dados”. As ciências sociais geralmente surgem para servir funções sociais, e, a partir da presente perspectiva, isto significa servir a forças particulares que estão em luta social. A Lingüística tem permanecido resistente à perda da inocência que isto implica durante muito mais tempo do que as outras ciências sociais. O ECL está consciente de sua relação com a luta social.

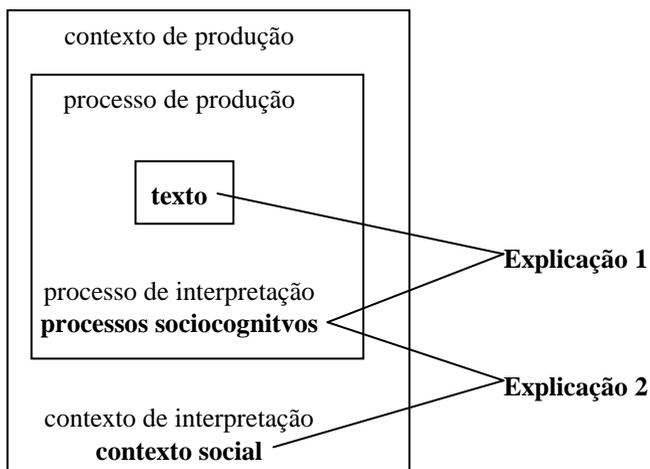
10. O ECL é um recurso para desenvolver a consciência e a auto-consciência dos povos dominados. O termo **consciência** é usado para fazer referência ao modo como as práticas sociais são moldadas, em suas dimensões lingüísticas, pelas relações exploratórias de poder. O pressuposto é de que a consciência é uma condição necessária, porém não suficiente, para a emancipação social. São este pressuposto e este comprometimento com a “emancipação” os que subjazem à noção de tornar crítica a conscientização da linguagem.

Análise crítica da linguagem

Usamos o termo **discurso**, como dissemos anteriormente, para designar a interação verbal como prática social. Em outras palavras, usamos o termo discurso para designar processos de produção de texto e interpretação que têm lugar em um contexto social determinado e com efeitos sobre esse contexto. Analiticamente, distinguimos três dimensões do discurso: **contexto social**, nos seus três níveis de situação, instituição e

sociedade; **processos sócio-cognitivos** de produção e de interpretação -- onde o termo **sócio-cognitivo** enfatiza as bases sociais; e **texto** falado e escrito. A análise de um trecho de discurso é vista como um processo duplo de explicação que liga o texto ao contexto social: a explicação da forma e do significado de um texto como funções de seu processamento sociocognitivo (Explicação 1); e a explicação de um processamento sociocognitivo (e, mais geralmente, modos de produção e de apropriação de textos) como uma função do contexto social (Explicação 2).

Figura 1: *As três dimensões do discurso*



Explicação 1

A explicação do texto em termos de processamento sociocognitivo tem duas facetas: mostra como os aspectos formais de um texto têm traços de sua produção e mostra como eles agem como pistas em sua interpretação. Tanto na produção, como na interpretação, o tratamento do texto depende dos elementos do assim chamado “conhecimento prévio” e de como eles estão em jogo. Nosso foco em relação ao conhecimento prévio está nas **convenções discursivas**, isto é, nos conjuntos de convenções lingüísticas, pragmáticas e discursivas. Distinguimos convenções dominantes que abrangem as ideologias das forças socialmente dominantes, e as convenções de oposição que abrangem as ideologias de oposição. Estas são algumas das perguntas a serem respondidas quando analisamos exemplos particulares de discurso:

As convenções discursivas têm como fonte as convenções dominantes ou as de oposição?

A fonte de convenções é um conjunto único ou é mais de um conjunto de convenções?

As convenções são simplesmente seguidas normativamente, aplicadas criativamente, ou contestadas?

Conjuntos diferentes de convenções são usados em relações-padrão ou os conjuntos de convenções são criativamente articulados?

O objetivo é problematizar a aparente transparência e a auto-evidência do texto pela reconstrução dos processos subjacentes e valorativos geralmente “esquecidos”. Tomamos uma posição cautelosa em relação aos valores dos traços textuais: não se pode, por exemplo, atribuir valores ideológicos a um traço textual exceto relativamente a um conjunto particular de convenções -- ou melhor, relativamente a um conjunto particular de convenções utilizado na produção ou interpretação de um texto; nem se pode assumir que produtor e intérprete, ou intérpretes diferentes, se utilizem das mesmas convenções.

Explicação 2

A explicação do processamento cognitivo em termos de contexto social envolve mostrar como os aspectos do contexto social controlam tanto o conjunto de convenções discursivas disponíveis quanto os modos pelos quais elas são utilizados na produção e interpretação de um texto. Mais especificamente, exploramos como a natureza do processamento cognitivo é determinada pela posição do trecho do discurso, ou de suas partes, em relação às lutas sociais. Tomamos como pressuposto que qualquer trecho de discurso tem alguma relação com as lutas em todos os três níveis do contexto social, situacional, institucional e da macro-sociedade. Uma questão é a relação entre a normatividade ou a criatividade da orientação em relação às convenções discursivas no processamento sociocognitivo, e o “conservadorismo” ou o “radicalismo” do trecho de discurso enquanto contribuição à luta social. Assim quando o estado de lutas é tal que as forças sociais dominantes têm um alto grau de controle sobre o discurso que se utiliza de convenções altamente naturalizadas, provavelmente não haverá evidências nem de contribuições radicais à luta nem de uma orientação criativa em relação às convenções discursivas.

Discurso emancipatório

A análise sugerida é um recurso para desenvolver uma consciência crítica sobre a natureza socialmente estruturada e estruturante do discurso. O foco está na maneira em que o discurso é moldado pelas relações dominantes. O objetivo é propiciar o desenvolvimento da consciência sobre como as pessoas estão posicionadas no discurso. A consciência é uma condição necessária, mas não suficiente para a emancipação: a transformação de relações e práticas sociais opressivas também exige ação, prática emancipatória em lutas sociais. Portanto para o ECL não é suficiente a crítica do que é, há necessidade também de procurar integrar-se na criação do que poderia ser. Devemos enfatizar que, embora, possamos isolar analiticamente o discurso emancipador, na

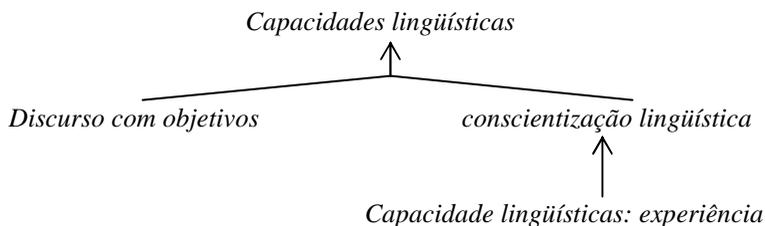
realidade, ele é sempre apenas uma faceta de uma prática e de uma luta social mais amplas.

O discurso emancipatório não é uma idéia original dos teóricos, é um fato de luta social. Os homossexuais, por exemplo, não precisaram dos lingüistas para lhes dizer da importância política de ganhar a aceitação da palavra *gay*. Listamos a seguir algumas formas de discurso emancipatório:

- a) A aprendizagem por povos dominados de verbalização de sua própria experiência, especialmente em domínios públicos inacessíveis. Por exemplo, a produção pela classe trabalhadora de poesia ou prosa sobre eles mesmos, usando seu próprio vernáculo.
- b) A conquista de poder por povos dominados para se fazer ouvir, por exemplo, em domínios burocráticos onde as convenções do discurso dominante e alienante são supremas: mulheres de grupos lingüísticos minoritários tendo voz nas maternidades.
- c) Práticas de leitura crítica de textos escritos e de vídeos -- de comerciais, por exemplo. Em um nível mais alto, o desenvolvimento de alternativas às convenções do discurso dominante explicitamente não-opressivas que possam abafá-las e até derrotá-las.

Uma discussão mais completa do discurso emancipador nos levaria a questões de pedagogia e aprendizagem que estão fora do escopo deste artigo. Devemos, contudo, indicar como concebemos uma conscientização crítica da linguagem baseada no ECL sendo integrada à aprendizagem de língua na escola a fim de desenvolver a capacidade lingüística dos alunos. Abaixo apresentamos um modelo de aprendizagem de língua:

Figura 2: *Um modelo de aprendizagem de língua*



As implicações mais importantes do modelo são as seguintes:

1. A conscientização crítica da linguagem é construída a partir das capacidades lingüísticas existentes e da experiência do aprendiz:

- a) O sentido, muitas vezes implícito, que o aprendiz tem sobre aquilo que ele é capaz de fazer, bem como sobre aquilo que sua experiência lhe diz acerca dos limites e restrições no que ele é capaz de fazer, tornam-se explícitos e transparentes;
- b) Os educadores oferecem ao aprendiz uma maneira de construir um relato sistemático e explícito dessa experiência, conferindo-lhe assim o estatuto de conjunto de conhecimento (escolar);
- c) Esse corpo de conhecimento torna-se um objeto a ser compreendido, e o aprendiz pode se tornar ciente das causas sociais dos limites e restrições impostos ao seu discurso e ao dos outros.²

Deveríamos acrescentar que este processo de converter a experiência lingüística do aprendiz num corpo de conhecimento explícito sobre o qual ele pode fazer uma reflexão crítica só ocorrerá em escolas com objetivos emancipadores, e ocorrerá também fora da escola: o “educador” não é necessariamente um professor.

2. A conscientização lingüística crítica deveria estar ligada a um discurso com objetivos. Se isso não acontecer, então a conscientização não leva a lugar nenhum exceto ao fatalismo e à aceitação. Se estiver ligada a um discurso “para fazer”, então os aprendizes podem descobrir o potencial que a sua própria ação coletiva tem para liberá-los das restrições sociais.

3. O discurso com objetivos deveria estar ligado à conscientização crítica da linguagem. Se isso não acontecer, esse discurso oferece, na melhor das hipóteses, a alguns aprendizes uma chance individual para melhorar a sua vida dentro de uma estrutura de dominação que é legitimada pelo próprio fato de não ser discutida: na pior das hipóteses, esse discurso gera uma ilusão coletiva de liberdade que ajuda a disfarçar a realidade de dominação.

Em resumo, concebemos uma conscientização crítica da linguagem baseada num estudo crítico da linguagem em um programa de educação lingüística que vise o desenvolvimento das capacidades lingüísticas coletivas os grupos dominados, e não apenas habilidades individuais, através daquilo que Freire (1982) chama de conscientização das capacidades lingüísticas existentes e do o que as promove e o que as inibe.³

² **Nota dos autores:** Trata-se de uma simplificação, uma vez que os membros de uma sala de aula na Inglaterra moderna não pertencem, tipicamente, a um único grupo dominado. As classes divergem do ponto de vista étnico, de gênero, e de classe social. De fato, faz parte da tarefa de uma educação criticamente concebida ajudar as crianças a desenvolver um sentido daquilo que as une (incluindo suas experiências de dominação) e daquilo que as separa.

³ Notas dos tradutores: Os autores utilizam aqui a palavra “conscientization” ao invés de “awareness”.

PARA UMA PRÁTICA ALTERNATIVA: CONSCIENTIZAÇÃO CRÍTICA DA LINGUAGEM

É impossível, é claro, dar exemplos de todos os tipos de atividades e questões que gostaríamos de incluir num programa CLC. Também é muito difícil fornecer um exemplo abstrato de uma prática boa, sem ter um grupo específico de alunos com quem trabalhar e com quem negociar tarefas e procedimentos. Corremos o risco de aparecer como apresentadores de mais uma atividade e procedimento de trabalho impostos pelo professor, e de ignorar a experiência lingüística do aprendiz. Levando em consideração essas cautelas, apresentaremos, em primeiro lugar, três categorias de assuntos que cremos que um currículo de CLC deveria incluir, para em seguida fornecermos guias para uma tarefa que gostaríamos de ver realizada na sala de aula.

Elementos que gostaríamos de incluir num programa de CLC:

Um programa de CLC deveria dar atenção explícita às três categorias de assuntos, ou questões, que descrevemos a seguir:

1. Conscientização social do discurso

- a. Como os casos particulares de discurso oral e escrito são modulados, e ajudam a modular, o seu contexto social.
- b. Como tais casos refletem relações de poder e de dominação contribuindo ao mesmo tempo para sua reprodução ou transformação.
- c. Como as escolhas lingüísticas específicas que falantes e escritores podem fazer podem ser significativas nesta questão.

Alguns exemplos do tipo de trabalho que os professores podem fazer são: explorar as razões pelas quais o acesso a certos tipos de discurso é distribuído de maneira inequitativa, como, por exemplo, nas relações professor-aluno, pais-filhos, doutor-paciente, e como esta assimetria contribui para nossa percepção do que nos é permitido dizer, e, portanto, o que nos é permitido ser.

2. Conscientização crítica da diversidade

- a. Por que algumas linguagens, ou variedades de linguagens, são valorizadas mais do que outras, e são percebidas como mais legítimas ou prestigiosas para certos propósitos.
- b. Como a avaliação atual de variedades, inclusive a padrão, foi se delineando historicamente. Os exemplos poderiam incluir: (i) as razões sócio-econômicas e políticas para o fato de uma variedade lingüística vir a ser adotada como a padrão; (ii) a relação entre as línguas indígenas e as línguas transplantadas pelo colonizador.

3. Consciência de, e prática para, a mudança.

- a. Como a mudança na linguagem é o resultado de lutas sociais e de mudanças nas relações de poder.
- b. Quais as possibilidades existentes para mudanças nas circunstâncias atuais e quais as limitações.
- c. Como as práticas lingüísticas com objetivos podem ser orientadas para alcançar a mudanças.

Bons exemplos de linguagem do supramencionado seriam o desenvolvimento de códigos a serem praticados para usos de linguagem anti-machista e anti-racista, bem como alguns aspectos da campanha para um “Inglês Transparente”.

Um exemplo:

O exemplo a seguir ilustra principalmente as questões em 3 acima, mas também, até certo ponto, as questões 1 e 2. Indicaremos entre parênteses quais das três categorias de assuntos ou questões está sendo ilustrada pelo exemplo, embora haja um pouco de sobre-posição.

Objetivos:

Os objetivos gerais de nosso exemplo são dois:

- combinar e disseminar boas práticas conforme o sentido crítico já discutido no trabalho, e
- sugerir como o trabalho de CLC poderia se tornar uma parte integrante de um projeto permanente na sala de aula.

Séries alvo

Acreditamos que a tarefa proposta pode ser realizada em quase qualquer nível do secundário⁴, uma vez que poderia ser realizada com diversos níveis de sofisticação.

Preparação para o projeto

Tal como foi mencionado anteriormente, é difícil apresentar um proposta para um conjunto imaginário de aprendizes, que não têm uma história concreta a partir da qual, e com a qual trabalhar, de modo que o que será aqui apresentado dever ser entendido como um conjunto de guias para o professor, e não como um conjunto de procedimentos para a sala de aula.

Sugerimos que antes de começar o projeto de escrita propriamente dito seja feito algum trabalho preparatório para reforçar a autoconfiança dos aprendizes, para lhes

⁴ NT: Sexta, sétima e oitava séries do 1º Grau, e colegial.

fornecer o vocabulário que poderiam precisar para escrever ou falar sobre a sua própria redação, e para aumentar o nível de metaconsciência sobre o processo de produção de textos propriamente dito, pois tudo isso poderá ajudá-los nas suas reflexões posteriores. Esse trabalho preparatório poderia envolver uma discussão e reflexão dos aprendizes sobre os escritores, sobre as convenções da escrita, e sobre o processo de escrever. Eis aqui algumas sugestões para organizar essa discussão.

Falando sobre os escritores e a escrita.

Se os aprendizes realizarem tarefas como as que descrevemos a seguir, poderíamos esperar que eles começassem a refletir sobre o que é e o que poderia ser “permitido” em diversos tipos de escrita.

Quem escreve o que.

Nesta tarefa os aprendizes poderiam fazer uma lista de diferentes tipos de escrita e em seguida colocá-los em ordem de importância. Em seguida eles produziram um “retrato” do tipo de pessoa que eles acham geralmente faz esse tipo de escrita.

O professor pode então levar a uma discussão sobre as razões que os levaram a essas decisões e resumir a discussão fornecendo uma explicação sistemática sobre a distribuição, desigual do ponto de vista social, das formas de acesso aos diversos tipos de escrita.

Quem está presente nos livros de história.

Para esta tarefa os aprendizes são motivados a produzir suas idéias sobre o tipo de pessoa que aparece nos livros de história. Eles poderiam dar consecução a esta tarefa mediante a verificação nos próprios livros didáticos e/ou nos livros da biblioteca.

Em seguida os aprendizes podem fazer listas das pessoas que eles conhecem e decidir se eles seriam ou não incluídos nos livros de história, por que, ou por que não.

Mais uma vez, através da discussão, o professor pode ajudar os aprendizes a perceber as relações de poder baseadas na classe social, na raça, no sexo que determinam quem entra nos livros de história.

Isto poderia levar ao projeto de escrita propriamente dito como um desafio a essa tendência de manter as pessoas “comuns” silenciosas e sem voz.

Quem decide como deve ser a escrita.

Algumas convenções do código escrito são socialmente aceitáveis enquanto que outras não; algumas coisas são permitidas enquanto que outras não. Antes de começar o projeto de escrita, e durante todo o projeto, cremos ser importante os aprendizes estarem cientes de onde provém as convenções, quem decide quais são aceitáveis, e assim sucessivamente. Discussões sobre as normas e as convenções do gênero, por exemplo, ajudarão os escritores em futuras decisões sobre quais convenções aceitar e

quais burlar: e a avaliar o risco envolvido na ruptura de convenções, bem como os possíveis benefícios.

O Projeto de Escrita

O projeto de escrita que vamos delinear teria os seguintes objetivos específicos:

- fornecer uma oportunidade para o aprendiz dar voz a sua própria experiência (3)
- Permitir aos aprendizes desenvolver uma conscientização crítica de si mesmos enquanto sujeitos sociais (1 e 3)
- Permitir aos aprendizes desenvolver uma conscientização crítica do processo de escrever e problematizar as normas e convenções aceitas (1, 2 e 3)

Tópico: Escrevendo A história de sua família

Esse tópico foi escolhido pelas seguintes razões:

1. Ele envolve conversas com a família bem como a identificação das raízes sociais, e a auto-percepção enquanto sujeito social (1 e 3)
2. Ele incorpora o melhor da tradição de “criatividade”, isto é, a valorização da experiência do próprio aprendiz (3)
3. A escrita teria um objetivo real, leitores reais, e distribuição real (cf. Richmond 1986)
4. O tópico permitiria aos aprendizes refletir criticamente sobre, e desafiar muitas das restrições e convenções impostas na escrita uma vez que eles são motivados a decidir por si mesmos o que é relevante, o que é importante, qual variedade ou variedades de seus repertórios usar, e assim sucessivamente (1, 2 e 3).

Procedimentos para tornar transparente o processo de escrever

Livro para pensar

Os aprendizes deveriam ser encorajados para manter um “Livro para Pensar” ou um diário durante todo o projeto, no qual eles poderiam anotar pensamentos, sentimentos, razões para as escolhas de palavras, escolhas de variedades lingüísticas, etc.

Partilhando Riscos

O professor trataria de escolher “momentos” durante as aulas de redação em que ele pudesse usar elementos das discussões com aprendizes individuais a fim de focalizar aspectos que poderiam ser proveitosos para toda a classe. Esses “momentos” poderiam sair dos registros do “Livro para Pensar” e poderiam representar oportunidades para os aprendizes partilharem pensamentos e experiências, para

refletirem criticamente sobre eles, e para relacionarem suas intuições individuais, suas ansiedades, com a macro-sociedade.

Os aprendizes deveriam ser encorajados a compartilhar esses momentos de risco e os momentos problemáticos em seus processos de produção de textos. Isto traria o benefício duplo de socializar os assuntos e de abrir o processo para a análise, de maneira que um pouco da insegurança envolvida no processo fosse minorada.

Leitores

Tal como sugerido acima, outros aprendizes – e outros membros da família do escritor - poderiam se envolver como leitores desde os momentos iniciais do projeto de escrita, o que ajudaria os aprendizes a desenvolver um senso crítico do público leitor. Quanto ao público leitor do produto final, os próprios escritores poderiam decidir para quem estão escrevendo, e que tipo de distribuição eles querem. Podem, por exemplo, decidir pelo fornecimento de diferentes versões da história para leitores diferentes, o que por sua vez afeta questões ligadas à escolha lingüística, e à inclusão ou exclusão de material.

Como ponto final, mas muito importante, os aprendizes seriam motivados a supervisionar a distribuição do produto final. Não como a última etapa no processo. As reações e respostas de seus leitores são um componente vital que deveria ter um espaço no processo. Discussões sobre as respostas dos leitores são valiosíssimas como base para uma reflexão crítica posterior tanto sobre o processo de escrever quanto sobre as identidades dos aprendizes enquanto escritores: uma base para desenvolvimento posterior.

CONCLUSÃO

Ao escrever esse trabalho, pressupomos que o desenvolvimento de uma conscientização crítica sobre o mundo, e sobre as possibilidades para mudá-lo, deveria ser o objetivo principal de toda a educação, incluindo a educação lingüística. Portanto, programas de conscientização lingüística deveriam ajudar as crianças a desenvolver não apenas um conhecimento descritivo e operacional sobre as práticas lingüísticas de seu mundo, mas também uma conscientização crítica de como essas práticas são configuradas por, e, por sua vez, configuram as relações sociais e as relações de poder. Essa conscientização crítica, combinada com o discurso dos objetivos das crianças e de outros, pode contribuir para transformar as práticas existentes.

Pensamos que não há melhor maneira de concluir este trabalho do que citando um educador cujas intuições sobre o papel das conscientização crítica na educação para a emancipação tem sido um constante inspiração:

Whether it be a raindrop (a raindrop that was about to fall but froze, giving birth to a beautiful icicle), be it a bird that sings, a bus that runs, a violent person on the street, be it a sentence in a newspaper, a political speech, a lover's rejection, be it anything, we

must adopt a critical view, that of the person who doubts, who investigates, and who wants to illuminate the very life we live. (Paulo Freire, 1985)

REFERÊNCIAS

- APPLE, M.V. **Ideology and Curriculum**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1979.
_____. **Education and Power**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1982.
- BOURDIEU, P. **Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1984.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. **Reproduction in Education, Society and Culture**. Beverly Hills: Sage Publications, 1977.
- BURSTALL, C. et alii. **Primary French in the Balance**. Slough, Berks: NFER, 1974.
- COMMITTEE FOR LINGUISTICS IN EDUCATION (CLIE) "Guidelines for evaluating school instruction about language" **British association for Applied Linguistics, Newsletter** n°23, Primavera 1985.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) **A Language for Life** (The Bullock Report). HMSO, 1975).
- DEPARTMENT LINGUISTICS AND MODERN ENGLISH, Lancaster University. Submission by members of the Department to the Kingman Committee of Inquiry into the Teaching of English, maio 1987.
- DOUGHTY, P. et. al. **Language in USE**, 1971.
- DREYFUS, H.L. & RABINOW, P. **Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics**. Harvester Press. Brighton, 1982.
- FAIRCLOUGH, N.L. Critical and descriptive goals in discourse analysis. **Journal of Pragmatics**, 1985, 739-763.
_____. Register, power, and sociosemantic change in D. Birch & M. O'Toole, **Functions of Style**. London, Frances Pinter, 1988.
_____. **Language and Power**. London: Longman, 1989.
- FOWLER, R. et. al. **Language and Control**. Londres: RKP, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed**, Harmondsworth: Penguin Books, 1982.
_____. **The Politics of Education**. Londres: MacMillan, 1985.
- HABERMAS, J. **The Theory of Communicative Action. Volume 1: Reason and the Rationalization of Society**. London: Heinemann, 1984.
- HALLIDAY, M.A.K. **Language as Social Semiotic**. Edward Arnold, 1978.
- HAWKINS, E. **Awareness of Language: An Introduction**. Cambridge University Press, 1984.
_____. **Awareness of Language series**. Cambridge University Press, 1985.
- KRESS, G. **Learning to Write**. London: RKP, 1982.

- KRESS, G. **Linguistic Processes in Sociocultural Practice**. Australia: Deakin University Press, 1985.
- MEY, J. **Whose Language: a Study of Linguistic Pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins, 1985.
- NATIONAL CONGRESS ON LANGUAGE IN EDUCATION (NCLE) **Language Awareness**. Centre for Information on Language Teaching and Research, 1985.
- PECHEUX, M. **Language, Semantics and Ideology**. Londres: MacMillan, 1982.
- POMFREY, C. **Language Varieties and Change**. Cambridge University Press, 1985.
- RICHMOND, J. What we need when we write. In: **About Writing, National Project Newsletter 2**. School Curriculum Development Committee, 1986.
- THOMPSON, J.B. **Studies in the Theory of Ideology**. Cambridge: Polity Press, 1984._
- Van DIJK, T. **News as Discourse**. (no prelo)