

FAIRCLOUGH, N. (ed.) *critical language awareness*, London: Longman, 1992, 343, p.

## RESENHADO POR: JULIANA CAMPOS DE ANDRADE

A obra *Critical language awareness* é um conjunto de abordagens a respeito da consciência lingüística crítica. Além de Norman Fairclough, há contribuições de outros autores: Catherine Wallace, Pete Sayers, Romy Clark, Roz Ivanic, John Simpson, Mary Talbot, Michael Stubbs, Malcolm Mackenzie, Paul Clarke, Nick Smith, Lesley Lancaster, Rhiannan Taylor, Arvinhd Bhatt, Marilyn Martin-Jones, Hilary Janks. O livro é dividido em treze capítulos, incluindo a introdução, distribuídos em quatro partes.

Na *Introdução*, Fairclough, professor do Departamento de Lingüística da Universidade de Lancaster, cujo maior interesse está nos estudos críticos e interdisciplinares sobre as mudanças de práticas de discurso na mudança das relações sociais e culturais, apresenta a obra explicando que os capítulos partilham da idéia de que os programas de consciência lingüística não têm sido críticos o bastante, pois não tem sido dada atenção suficiente aos aspectos sociais da linguagem, especialmente aos aspectos da relação entre linguagem e poder. Afirma que este trabalho trata da consciência lingüística de modo mais genérico, não somente em escolas, mas também em outros domínios da educação, e que é, em parte, uma crítica a concepções existentes sobre a consciência lingüística, mas o foco está na natureza de concepções alternativas e suas implementações práticas na variedade do contexto educacional. É um objetivo desta obra que a teoria seja associada à prática.

Os assuntos dos capítulos são conectados à consciência lingüística crítica. Os temas são: (a) comparação entre LA (*Language a awareness*, que se refere ao movimento, de mesmo nome, de um grupo de professores na Inglaterra, que aplicam a consciência lingüística no currículo escolar no ensino primário e secundário desde 1980) e CLA (*Critical language awareness*, termo que reconhece a importância de LA na década passada

como um avanço) no tratamento do bilingüismo e línguas das minorias quanto ao inglês padrão, variação da linguagem e as teorias lingüísticas e sociolingüísticas; (b) a relação entre CLA e os estilos de ensino e aprendizagem; (c) o desenvolvimento da CLA aliado ao desenvolvimento da pedagogia crítica, processos de escrita, leitura e práticas de leitura crítica; (d) a escrita, a leitura e a consciência crítica de como a linguagem relaciona-se à identidade social; (e) as implicações do trabalho de CLA para as novas práticas de linguagem associadas à informação tecnológica; (f) o poder da CLA em emancipar e fortalecer as pessoas, a capacidade de indivíduos e grupos de mudar práticas dominantes no curso de projeto de suas identidades.

Fairclough passa, então, a uma distinção entre abordagens críticas e não-críticas para a consciência lingüística e aos comentários relevantes a respeito dos debates sobre a educação lingüística. Informa que os debates surgiram a partir da reforma do currículo escolar para o ensino do inglês em que houve a reafirmação da consciência lingüística em senso geral na educação. O autor ressalta que, se as relações de poder estão aumentando e sendo exercitadas implicitamente na linguagem, e se as práticas lingüísticas estão-se tornando conscientemente controladas e incutidas, então a lingüística que se preocupa em descrever as práticas sem tentar explicá-las e relacioná-las às relações sociais e de poder que estão implícitas perde seu valor. Uma educação centrada em habilidades lingüísticas sem um componente crítico parece faltar com a responsabilidade aos aprendizes. CLA é um pré-requisito de cidadania democrática efetiva e deve ser um direito dos cidadãos. O desenvolvimento das práticas lingüísticas dos aprendizes deve ser integrado com o desenvolvimento da consciência lingüística crítica, da consciência crítica do mundo e das possibilidades de mudá-lo, devendo ser este o principal objetivo da educação.

O capítulo dois, “A propriedade da adequação” (*The appropriacy of appropriateness*), é também de autoria de Fairclough e inicia a primeira parte do livro que trata da “Consciência lingüística, abordagens críticas e não críticas” (*Language awareness: critical and non-critical approaches*). A primeira parte do capítulo discute o Relatório Kingman e o Relatório Cox (1989) e programas de educação pré-vocacional (1987), que argumentam

a favor de um modelo de adequação de variação lingüística que ajuda a organizar uma política de ensino do inglês padrão, enquanto reivindica respeito a outras linguagens e dialetos, e a extensão à linguagem de um modelo de educação baseado na competência em que se sobressaia o treinamento em habilidades lingüísticas. A adequação tem como meta o papel de identificação com as principais competências em habilidades sociais: distinguir entre comportamento apropriado e não apropriado numa série de papéis pessoais, situacionais ou organizacionais; selecionar o comportamento apropriado e o procedimento para atingir determinado objetivo. Para Fairclough, há um paradoxo sobre o qual questiona se é possível ensinar aos alunos uma variante que possui mais prestígio e poder sem que haja o prejuízo de seu próprio dialeto. Os modelos de competência lingüística pressupõem modelos inaceitáveis de adequação de variação lingüística, sob o ponto de vista de uma prática unitária, normativa e determinada pela qual as pessoas podem ser treinadas.

A segunda parte do capítulo dois é uma crítica ao modelo de adequação em relação ao quadro enganoso que é feito sobre a variação sociolingüística. A adequação é uma categoria ideológica ligada a posições particulares com uma política de linguagem na luta entre grupos sociais, numa comunidade de fala, para controle de sua ordem sociolingüística. A hegemonia sociolingüística envolve teorias genéricas e doutrinas de práticas sociolingüísticas. Doutrinas e teorias têm um duplo papel: ajudam a naturalizar práticas hegemônicas e incorporam projetos políticos de grupos que aspiram à hegemonia no domínio da linguagem. As teorias e os modelos de adequação lingüística constituem um obstáculo à CLA, que reforça o desenvolvimento da compreensão crítica da ordem sociolingüística e da prática, incluindo mudança de convenções existentes. CLA equipa os alunos de capacidade e compreensão que são pré-requisitos para a escolha significativa e a efetiva cidadania no domínio da linguagem.

A segunda parte da obra, “A consciência lingüística crítica em diversos contextos educacionais” (*Critical language awareness in diverse educational contexts*), inicia-se com o capítulo três, “A consciência crítica do letramento em aulas de EFL” (*Critical literacy awareness in the EFL classroom*), escrito por Catherine Wallace, professora de inglês de grupos

multilíngües em Londres. A autora sugere um procedimento de leitura crítica desenvolvido com alunos de EFL (*English as a Foreign Language*, “inglês como língua estrangeira”), que são leitores marginalizados, numa escola de ensino superior, usando uma versão crítica de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Os textos selecionados são de gênero variado, como: propaganda, artigos de revistas e reportagens de jornais.

Para a autora, a leitura crítica não é só uma questão de respostas críticas para o texto, é também uma questão de desenvolvimento da consciência crítica do letramento. Wallace afirma que a leitura efetiva envolve as suposições ideológicas bem como o conhecimento proposto em textos escritos e que os professores têm de guiar os leitores para a consciência do conteúdo ideológico. O seu método para a leitura crítica enfatiza a intertextualidade dos textos; segue os preceitos de Fairclough sobre o discurso; cita-os a respeito de tipos de discurso que colonizam outros tipos. Usa o termo ‘discurso’ para significar ideologicamente determinados meios de fala e escrita; o discurso é determinado pela estrutura social e revela a diferença de poder entre grupos sociais. Um dos objetivos da leitura crítica é a reconstrução do discurso no texto, pois persuade o(a) leitor(a) a mudar o conteúdo ideológico dos textos revelado pelas escolhas do(a) escritor(a). Segundo Wallace, os alunos de língua estrangeira são capazes de explorar sua posição como estrangeiros, por isso estão na posição de trazer novas e legítimas interpretações de textos escritos porque têm a metalinguagem, uma forma de falar sobre os textos que os nativos não têm.

O capítulo quatro “Operacionalizando – o treinamento de habilidades da comunicação em uma associação de residentes negros (*Making it work – communication skills training at a black housing association*) é de Pete Sayers, que trabalha com treinamento lingüístico industrial, inglês como segunda língua, habilidades de comunicação e oportunidades iguais em locais de trabalho. O autor descreve um curso de treinamento ministrado a dois grupos administrativos asiáticos trabalhando para uma associação de residentes negros (Associações de residentes são organizações voluntárias que usam o dinheiro público e privado para construir e manter a baixo custo residências alugadas), que solicitaram um curso de

habilidades comunicativas para provar a qualidade da escrita em inglês que produziam em conexão com o trabalho. Eles produziam cartas, reportagens e minutas de encontros dos comitês; também tinham de ler uma variedade de correspondência e ser capazes de responder a elas. O capítulo aponta os aspectos afetivos de CLA que eram negligenciados até então, já que o ensino estava voltado para o desenvolvimento de habilidades. Os alunos asiáticos acreditavam que eram responsáveis por problemas de comunicação por não dominarem o inglês; quando, porém, percebiam que não era assim que se passava, tornavam-se mais confiantes. O autor conclui que os sentimentos de inadequação reforçam a aceitação de ideologias e práticas discursivas dominantes; a consciência crítica a respeito dessas ideologias e práticas é desenvolvida somente se esses sentimentos forem abatidos. Cita a idéia cristalizada de que a sociedade britânica é predominantemente monolíngüe e uma alternativa para desfazer essa hegemonia é dizer que a cultura britânica branca tem um problema; para resolvê-lo, propõe arrancar da sociedade britânica o racismo, desenvolvendo a idéia de que o bilingüismo é uma vantagem a ser valorizada e encorajada socialmente e argumentando que os britânicos monolíngües estão em desvantagem.

O capítulo cinco, “Princípios de prática de CLA em sala de aula” (*Principles and practice of CLA in the classroom*) de Romy Clark, professora universitária de falantes nativos e não nativos de inglês, relata um programa de habilidades de estudo que desenvolveu numa universidade britânica sobre como os alunos conscientizam-se a respeito do processo de escrita. Clark vê os estudantes como membros aspirantes a uma comunidade de discurso acadêmico. O objetivo de seu curso de habilidade de estudo é fortalecer os alunos, dando a eles uma consciência crítica das convenções. Dois principais pontos são abordados: a relação entre linguagem e ideologia (S. Hall, 1980; 1982) e a natureza do discurso como prática social (de acordo com Fairclough). As abordagens são desenvolvidas sob o ponto de vista da escrita acadêmica como uma atividade social que toma lugar num contexto social específico, que é a comunidade do discurso acadêmico, o que implica que uma série de valores e crenças a respeito de convenções discursivas são partilhados. Essas convenções estabelecem que o conhecimento é

legitimado, quais modos de aprender e escrever sobre esses conhecimentos são apropriados e quais são os papéis e comportamentos legítimos dos membros dessa comunidade. O curso questiona as origens sociais dessas convenções e seus efeitos; provê os estudantes com os significados de emancipação por meio do desprezo às convenções e o desenvolvimento de formas não convencionais da escrita acadêmica. O principal tema é que os alunos ficam diante de um dilema que devem resolver por si mesmos, que é conformar-se ou não se conformar, ir em direção às obrigações ou questionar seus direitos. Segundo a autora, o(a) professor(a) não pode emancipar os alunos, ele(a) só pode ajudá-los a emanciparem-se.

O capítulo seis, “Quem é quem na escrita acadêmica?” (*Who’s who in academic writing?*) – dividido entre Roz Ivanic, professora e lingüista, e John Simpson, um aluno universitário, que, juntos, pesquisam sobre a escrita acadêmica – focaliza a escrita acadêmica e a identidade dos escritores. O artigo descreve a pesquisa feita pela professora universitária e pelo estudante sobre o desenvolvimento dele como um escritor acadêmico, a qual começa pela premissa de que escritores não só constroem seus textos, mas também são construídos por eles, focalizando o problema de identidade: o prestígio do estilo impessoal e objetivo da academia em contraponto à própria identidade do estudante; achar o ‘eu’ é uma questão de responsabilidade, é uma forma de ir em direção à verdade e à clareza.

Para os autores, a linguagem escrita é padronizada, construída por culturas que estão distantes da maioria das pessoas, portanto tornar-se letrado(a) envolve um processo de aculturação. Sugerem que os escritores podem ser mais capazes de enfrentar seus dilemas sobre identidade se se tornarem conscientes do elenco ou população de identidades nos textos que lêem ou escrevem. Compartilham da idéia de que tudo o que se escreve diz algo sobre o(a) escritor(a), e é tão claro quanto possível que o(a) escritor(a) se mostre a si mesmo(a) como um tipo de pessoa que queira ser. Rejeitam a idéia de que a escrita acadêmica é objetiva, neutra e impessoal: um estilo (registro ou convenções de discurso) impessoal torna o texto difícil de entender o que os escritores realmente querem expressar; eles perdem o significado do que realmente pensam com frases contorcidas embora passem a idéia de pessoas que têm um ponto de vista objetivo do

conhecimento; os escritos acadêmicos excluem os leitores e os escritores que não se familiarizam com eles. O estilo pessoal permite ao(a) escritor(a) voltar a seu escrito com liberdade porque pergunta a si mesmo(à) sobre suas idéias e escritos. Se o(a) escritor(a) recebe crítica e discordância, significa que seu escrito está vivo e é provocativo e que obteve sucesso na comunicação de suas idéias.

Mary Talbot, professora de língua no ensino secundário, que escreve sobre a ficção como prática social, com particular atenção a romances e ficção científica feminista, no capítulo sete, “A construção do gênero numa revista para adolescentes” (*The construction of gender in a teenage magazine*), retoma o tema da identidade social em língua e focaliza como uma revista para garotas adolescentes contribui para a construção da identidade social feminina. O perfil de consumidor(a) é discutido e analisado num artigo sobre ‘batom’ retirado da revista *Jackie*, que mistura material editorial e propaganda e ensina às adolescentes sobre como ser apropriadamente uma mulher adulta, feminina na sociedade consumista moderna.

A autora vê um texto como um complexo e heterogêneo “tecido de vozes”: os interlocutores (escritores, leitores), os caracteres, as posições de sujeito. Numa produção de discurso, o(a) escritor(a) sempre fala a partir de uma posição social, necessariamente estabelece uma identidade social para ele(a) próprio(a) e, ao mesmo tempo, algumas relações com seu destinatário, cuja identidade social desconhece; desde que o(a) produtor(a) não pode observar o(a) leitor(a), não pode também monitorar suas respostas individuais. O(a) leitor(a) é, então, ‘sintetizado(a)’; segundo Fairclough, há a ‘personalização sintética’, que dá a impressão de um tratamento individual a cada pessoa, uma construção imaginária do sujeito como se fosse um indivíduo real. O capítulo aponta para a importância, em CLA, do sentido de como os textos constroem identidades e mostra especial relevância desta conclusão na crítica da construção de gênero.

A terceira, parte é intitulada de “Consciência lingüística crítica em escolas” (*Critical language awareness in schools*). Michael Stubbs, professor universitário, no capítulo oito, “O ensino de inglês, a tecnologia da informação e a consciência lingüística crítica” (*English teaching, information technology and critical language awareness*), faz a conexão entre CLA e as

novas práticas lingüísticas com o surgimento da IT (*Information Technology*, tecnologia da informação). Ele inicia por uma afirmação no Relatório Cox, o qual ajudou a escrever, a respeito de que a maioria das interações com o computador são experiências de linguagem. Focaliza a aprendizagem sobre IT em dois princípios: o estudo de habilidades e a análise cultural. No estudo de habilidades, as novas tecnologias podem dar acesso a recursos de aprendizagem; em termos de análise cultural, o estudo de IT pode contribuir para a compreensão crítica dos alunos de como as mensagens são veiculadas e interpretadas na mídia, como a informação pode ser manipulada. O autor argumenta que IT pode prover uma área considerável para o trabalho em CLA juntamente com o ensino de inglês, desenvolvendo a consciência lingüística e a interpretação em crianças; novos contextos tecnológicos em que a linguagem é usada; e as implicações sociais dessas tecnologias.

Malcolm Mckenzie, professor de ensino médio, cujo interesse é explorar meios de introduzir o ensino de linguagem crítica e habilidades de pensamento crítico em ensino secundário, no capítulo nove, “‘O que eu sempre soube, mas nunca me contaram’: eufemismos, discurso escolar e fortalecimento” (*‘What I’ve always known but never been told’: euphemisms, school discourse and empowerment*), descreve as aulas ministradas por ele no ensino médio em Botswana, na África, a respeito da consciência crítica do uso do eufemismo em relatórios escolares. A primeira parte do título do capítulo indica o ponto de vista do autor a respeito da significação do eufemismo: os estudantes sabem o que os professores pensam sobre eles embora os professores raramente contem a eles diretamente, e, talvez, esse paradoxo atinja as relações de poder em várias escolas. A escolha desse tópico é devida à insistência do autor a respeito da relação íntima entre o ensino crítico de linguagem e uma pedagogia centrada no estudante: o ensino crítico de linguagem deve tratar a prática e o conteúdo da sala de aula como “as duas asas de um pássaro” e focalizar criticamente as práticas discursivas da própria escola; deve desnaturalizar os dados do sistema de linguagem, mostrar como o significado pode ser desconstruído e reconstruído e fortalecer os alunos a mudar aspectos de sua linguagem e de sua prática social.

A linguagem não é neutra, veicula e cria a ideologia; ao mesmo tempo, as convenções da linguagem e do discurso são naturalizadas, de acordo com os interesses dos grupos sociais dominantes. A lingüística crítica e o ensino da linguagem tentam desnaturalizar o que é dado como um sistema lingüístico para problematizar suas convenções e mostrar como é o significado, por que é socialmente construído, como pode ser desconstruído e reconstruído. O ensino crítico de linguagem tem o objetivo de fortalecer os alunos a mudar aspectos da própria linguagem e, conseqüentemente, a prática social.

Paul Clarke, professor de escola primária, e Nick Smith, encarregado da pesquisa de variação lingüística e efeitos dialetais na escrita de crianças, atividades de classe baseadas em consciência lingüística e desenvolvimento do letramento, no capítulo dez, “Passos iniciais em direção à prática crítica em escolas primárias” (*Initial steps towards critical practice in primary schools*), exploram possibilidades de introdução do trabalho de CLA em escolas primárias no contexto das restrições impostas pelo Currículo Nacional, o qual a perspectiva crítica questiona. Esse processo envolve a prática crítica, então toma lugar um ponto: como é criada socialmente a ordem da sala de aula, que está aberta para questionar e mudar e não pode ser aceita como uma realidade dada. Isto significa que, em qualquer ponto do processo de aprendizagem crítica, o(a) aluno(a) pode identificar e agir sobre escolhas emancipatórias. Em defesa da CLA, os autores aplicam à linguagem uma visão geral a respeito de qual deve ser o objetivo da escolarização: desenvolver uma consciência crítica do mundo e das possibilidades de mudá-lo. A prática de um currículo crítico depende de duas condições: o quão consciente o(a) professor(a) é das oportunidades e limitações da prática crítica na instituição em que trabalha; o quanto a instituição está apta a aceitar a prática dos educadores críticos. Professores interessados numa prática crítica podem achar seus esforços limitados pelo corpo administrativo da escola.

O capítulo onze, “Abordagens críticas para a linguagem, aprendizagem e pedagogia: um estudo de caso” (*Critical approaches to language, learning and pedagogy: a case study*), de Lesley Lancaster, uma lingüista interessada nas relações entre linguagem, aprendizagem e prática de sala de aula, e

Rhiannan Taylor, uma professora especializada em bilingüismo e educação, faz uma avaliação de um curso de consciência lingüística concebido em linhas críticas numa escola secundária. O capítulo abre com um histórico sobre o trabalho de consciência lingüística em escolas para o Currículo Nacional desde 1960. Em seguida, as autoras argumentam que o processo bem como o conteúdo do trabalho de consciência lingüística, devem ser críticos. Isto faz a experiência da linguagem dos alunos o centro do processo de aprendizagem e dá-lhes o *status* de especialistas no uso da linguagem. Elas também exploram as dificuldades dos professores em ceder seu *status* de peritos e seu controle sobre a sala de aula.

De acordo com as autoras, há duas tendências principais em uma abordagem do estudo lingüístico crítico para capacitar os alunos a desenvolverem uma compreensão explícita deles mesmos como usuários da linguagem na sociedade em que vivem: primeiro, uma abordagem crítica explica, não só descreve, o discurso da sociedade; segundo, as experiências lingüísticas da criança são centrais para o processo de aprendizagem. A abordagem descritiva oferece a visão às crianças de que a linguagem é um produto, uma tarefa de escolha pessoal mais do que uma determinação social; o efeito disso é o enfraquecimento das crianças que não dominam o inglês padrão ou cuja primeira língua não é o inglês. Uma abordagem crítica examina a relação entre discurso, poder e contexto social, trata também sobre como as crianças aprendem, sobre fortalecer as crianças como alunos, dando-lhes o controle do que estão fazendo. Isto pode ser alcançado pelo resultado de maior interação entre professores e alunos da relação entre linguagem, aprendizagem e sociedade.

Arvinth Bhatt, professor de matemática, e Marilyn Martin-Jones, cuja principal área de pesquisa é o bilingüismo, a política de educação da linguagem e grupos minoritários, no capítulo doze, “De quem é o recurso? Línguas das minorias, alunos bilíngües e a consciência lingüística” (*Whose resource? Minority languages, bilingual learners and language awareness*), ocupam-se do tratamento das línguas das minorias em programas de LA e CLA. Eles fizeram um histórico sobre as respostas à presença de alunos bilíngües no sistema educacional britânico desde os anos 1960 e a posição de línguas das minorias no currículo escolar. O tratamento de línguas das minorias

em LA está de acordo com a substituição de uma prévia dominação da política da gramática por uma política pluralista em que as línguas das minorias são retratadas como um recurso dos estudantes e professores. Os dados de LA baseados em premissas pluralistas são criticados por serem “cegas cores” sobre a desigualdade lingüística entre línguas das minorias e o inglês padrão; por tratarem as línguas das minorias como exóticas; e por representar o uso das línguas das minorias de um modo normativo – são usadas em contextos marginais, sem prestígio. Os autores preocupam-se a respeito de que a atenção para as línguas das minorias no trabalho de consciência lingüística pode ser usada como um argumento contra a manutenção do ensino da linguagem comunitária no currículo principal; é defendida pelos autores uma gramática política, crítica e anti-racista. Eles vêem um importante papel da consciência lingüística crítica no desenvolvimento de um senso histórico de relacionamento entre línguas das minorias e o inglês padrão e a representação das línguas das minorias e seus falantes na mídia.

A parte quatro, “CLA: perspectivas de emancipação” (*CLA: perspectives for emancipation*) contém um só capítulo, o de número treze, “CLA e o discurso emancipatório” (*CLA and emancipatory discourse*), de Hilary Janks, professora universitária, que está desenvolvendo uma pesquisa sobre a consciência lingüística crítica em escolas, e de Roz Ivanic, já mencionada anteriormente, o qual, segundo Fairclough, constitui uma conclusão apropriada à obra. O objetivo do capítulo é determinar a contribuição de CLA ao processo de emancipação do(a) cidadã(o), tendo em vista uma sociedade mais justa e democrática. A preocupação principal das autoras é como as práticas que mantêm e reproduzem padrões de dominação e subordinação na sociedade podem ser contestadas, especialmente práticas lingüísticas. O discurso emancipatório é uma das práticas lingüísticas em que a linguagem molda atitudes e significados e é por eles moldada. O uso consciente da linguagem é em direção a uma maior liberdade e ao respeito a todos, inclusive a si mesmos, o que quebra o ciclo de reprodução da dominação. CLA parte do princípio de que uma consciência lingüística não é suficientemente libertadora, pois precisa propiciar o fortalecimento das pessoas de modo que possam contestar com

sucesso as práticas que as enfraquecem. CLA tem o compromisso maior de transformar a consciência em ação, numa auto-afirmação.

O capítulo trata da inadequação de CLA, que pára na consciência crítica sem contestar o enfraquecimento de práticas pelo discurso emancipatório, usando a linguagem como um meio de contribuir para uma maior liberdade e respeito entre as pessoas. As autoras vinculam conceitos de enfraquecimento e emancipação para a constituição da identidade social e a posição do sujeito no discurso e para a possibilidade de resistir e acomodar as posições que são estabelecidas. O discurso emancipatório tem duas dimensões: evitar o enfraquecimento de outros e resistir ao seu próprio enfraquecimento. CLA pode fazer-nos conscientes de como a escrita pode sujeitar os outros ou como é possível dominar a conversação. Resistir ao enfraquecimento é uma tarefa de não permitir que nós mesmos sejamos apagados, invisíveis. Isto pode envolver mudança de dominação da variante padrão pelo uso vernáculo de propósitos de prestígio, mudança de dominação de outros na interação, mudança de ponto de vista do mundo e das posições de sujeito estabelecidas no discurso. A escolha de conformar-se ou mudar é individual para fazer-se à luz de benefícios e riscos em casos específicos, mas esta é uma tarefa para educadores críticos: assegurar que os alunos tenham os recursos para direcionar a consciência às ações. As autoras concluem com um importante lembrete de que, quando a prática emancipatória é para a realidade, pode haver sérias conseqüências: as pessoas põem em perigo elas próprias quando mudam as estruturas de poder vigentes. As complicações que CLA enfrenta dizem respeito à falta de consenso sobre direitos e responsabilidades devido aos diferentes interesses e valores dos grupos na sociedade e à falta de boas intenções no uso consciente da linguagem para impor e manipular.

A obra descrita, cujo objetivo expresso é associar a teoria à prática, mostra-nos trabalhos feitos à luz da CLA, que envolvem contextos educacionais e estendem-se também a contextos profissionais e da mídia. Não há dúvida a respeito da importância da CLA nas práticas dos contextos educacionais, do ensino primário ao universitário, que implementam a visão crítica a respeito das práticas sociais e suas mudanças para que se

formem cidadãos conscientes, críticos, éticos e responsáveis, capazes de interferir na realidade social.

No que diz respeito à efetivação da prática da CLA, a obra registra atividades importantes, questionadoras, que indicam a viabilidade da teoria proposta. Porém, os trabalhos apresentados não oferecem a sistematização, o que impede que se vislumbre a sua continuação por outros profissionais que partilhem não só da visão da CLA mas também da formação em CLA.

Quanto aos trabalhos realizados em escolas, há que se ressaltar o papel dos professores como agentes de mudança social, que possibilitam a CLA no ensino. Para a confirmação dessa visão e a extensão da CLA nas escolas, é necessário um programa de formação na linha da CLA. Na obra, apesar de os autores sugerirem o(a) professor(a) como agente de mudança, também se percebe uma sobrecarga de responsabilidade, nenhum suporte em sua formação e em suas atividades e nenhum fortalecimento de seu importante papel social. Vemos a idealização de um(a) “super-professor(a)”, sem conflitos, seguro(a) de suas práticas, coerente e sem nenhuma autoridade, guiado pela necessidade de emancipar e fortalecer seus alunos, dar-lhes autoridade sem que se mencione a emancipação e o fortalecimento do(a) professor(a). Para que se sustente a visão de que o(a) professor(a) guia os alunos à consciência crítica, deve-se mudar a imagem em relação ao(a) professor(a): de operário(a) a educador(a), de intermediário(a) a agente.

Também não é clara a abordagem dos autores a respeito do conhecimento, do que se ensinar em CLA. Ao mesmo tempo em que são questionadas as convenções sobre as quais o conhecimento é calcado, é proposta a construção do conhecimento socialmente; porém, para haver questionamento das convenções, do conhecimento, é necessário conhecê-los. Não há como questionar, criticar, sem que se conheça o objeto de questionamento e crítica. Na obra, vê-se o debate numa sociedade em que o analfabetismo praticamente não existe, e uma preocupação com o ensino do inglês padrão em grupos bilíngües e minoritários. No Brasil, os bilíngües ou minoritários não são estrangeiros, mas os próprios brasileiros, estrangeiros em relação ao próprio idioma, uma minoria que é maioria, não tem acesso à escolaridade e sequer à língua padrão. Aqui, a língua padrão torna-se exótica não porque a prática é a consciência crítica ou há

valorização das línguas de minorias, mas simplesmente porque a maioria brasileira é iletrada ou semi-letrada, não tendo acesso à variante padrão para questioná-la; a língua padrão torna-se exótica porque não é conhecida, apesar de os falantes terem direito a ela e quererem conhecê-la, dominá-la.

O alerta final na obra torna-se bastante pertinente no que diz respeito às limitações da CLA. Um dos dilemas é como garantir que a consciência crítica seja reportada à ação, constitua-se numa prática transparente e fortalecedora e que se estenda socialmente a vários contextos. Outro dilema é a diferença de interesses e valores dos grupos sociais nas intenções em relação à CLA, que pode ser usada para impor e manipular em função de um suposto *slogan* questionador, crítico e libertário. Resta, então, estabelecer, continuar e manter o debate a respeito da teoria e da prática da CLA, suas conseqüências e limitações, seu exercício e sua extensão, já que é patente a necessidade da interferência e possível mudança social; de algum lugar devemos partir, que seja, então, da escola, da educação, numa formação crítica, com perspectivas futuras.