

PEDAGOGIA CRÍTICA NO DISCURSO EM SALA DE AULA

Perspectivas Históricas

Resumo: A sala de aula é um espaço discursivo único para a aplicação da pedagogia crítica. De certa forma, todo discurso em sala de aula é crítico porque é inerentemente político, e no cerne da pedagogia crítica está um entendimento implícito de que o poder é negociado diariamente por professores e alunos. Historicamente, a pedagogia crítica está enraizada em escolas de pensamento que enfatizam o indivíduo e o eu em relação e em contraste com a sociedade, os aspectos socioculturais e ideológicos, forças culturais, fatores econômicos e progresso social. Esse artigo através da revisão bibliográfica quer analisar a história da pedagogia crítica e fazer outras considerações.

Palavras-chave: pedagogia. pedagogia crítica. História.

Abstract: The classroom is a unique discursive space for the application of critical pedagogy. In a sense, all classroom discourse is critical because it is inherently political, and at the heart of critical pedagogy is an implicit understanding that power is negotiated daily by teachers and students. Historically, critical pedagogy is rooted in schools of thought that emphasize the individual and the self in relation to and in contrast to society, sociocultural and ideological aspects, cultural forces, economic factors, and social progress. This article, through a bibliographic review, wants to analyze the history of critical pedagogy and make other considerations.

Keywords: pedagogy. critical pedagogy. History

A sala de aula é um espaço discursivo único para a aplicação da pedagogia crítica. De certa forma, todo discurso em sala de aula é crítico porque é inerentemente político, e no cerne da pedagogia crítica está um entendimento implícito de que o poder é negociado diariamente por professores e alunos.

Historicamente, a pedagogia crítica está enraizada em escolas de pensamento que enfatizam o indivíduo e o eu em relação e em contraste com a sociedade, os aspectos socioculturais e ideológicos, forças culturais, fatores econômicos e progresso social.

Ao abordar conceituações no marxismo ortodoxo (com Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim) em meados do século XIX e na Escola de Frankfurt (com Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, Leo Lowenthal e Walter Benjamin), a teoria crítica contemporânea ainda incorpora o conceito de falsa consciência, a ideia de que processos institucionais e materiais enganam as pessoas, e a internalização de valores e normas, que induzem as pessoas a agir e se comportar de acordo com o que é esperado na sociedade (Agger 1991).

O problema da dominação (que não pode ser reduzido à opressão, nem é semelhante a ela), uma compreensão complexa de como as estruturas sociais medeiam as relações de poder para criar diferentes formas de alienação (Morrow e Brown 1994), retrata principalmente a reprodução das lutas sociais, desigualdades e poder diferem reflexões, refletindo alguns dos principais aspectos das aulas de pedagogia crítica.

Ao considerar tal teoria crítica em ambientes de sala de aula, Giroux e McLaren (1989) reconhecem a importância de professores e alunos compreenderem as práticas pedagógicas de sala de aula como uma forma de produção ideológica, em que a sala de aula reflete formações discursivas e relações de poder-saber, tanto nas escolas e na sociedade.

Dentro dessas conceituações, Livingstone (1987), referindo-se a Freire (1970), refere-se à teoria crítica nas salas de aula como uma pedagogia crítica da prática, reivindicando o conceito como uma perspectiva radical em que “os intelectuais se engajam na mudança social para tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político” (xii).

Nesses termos, o “político mais pedagógico” clama por uma redefinição da memória histórica (que, na teoria crítica, é a base para a compreensão das lutas culturais), da crítica e do ativismo radical, como elementos de um discurso político que destaca processos pedagógicos, como o conhecimento sendo construído e desconstruído, o diálogo sendo contextualizado em torno de interesses emancipatórios e o aprendizado sendo ativamente buscado em práticas radicais de ética e comunidades políticas.

Ao tornar o “pedagógico mais político”, Freire (1970) refere-se a uma ideia mais profunda de escolarização, a fim de abarcar a categoria mais ampla de educação nas formas de examinar criticamente a produção de sujeitos e subjetividades que ocorrem fora dos ambientes escolares e desenvolver um ensino crítico radical em quais educadores são capazes de examinar como diferentes configurações públicas interagem em forma as condições ideológicas e materiais que contribuem para os locais de dominação e luta. Teoricamente, a pedagogia crítica no discurso da sala de aula corporifica a prática de engajar os alunos na construção social do conhecimento, que fundamenta seus pilares nas relações de poder.

Ao utilizar a pedagogia crítica em sala de aula, os professores devem questionar suas próprias práticas no processo de construção do conhecimento e por que o conhecimento principal é legitimado pela cultura dominante.

Além disso, por meio do conhecimento emancipatório (Habermas 1981), os educadores unem o conhecimento prático e o técnico, criando um espaço para a compreensão das relações de poder e privilégio que manipulam e distorcem as relações sociais. Ao final, os participantes das aulas de pedagogia crítica são estimulados a uma ação coletiva, fundamentada nos princípios de justiça social, igualdade e empoderamento (McLaren 2009).

Um exemplo da aplicação da teoria em contextos de sala de aula em que o inglês é ensinado como língua estrangeira direciona o conceito de pedagogia crítica para um desmantelamento mais estreito, mas não menos poderoso, de sistemas estruturais de poder de imposição e falsa consciência. Pennycook (1989, 2006) e Canagarajah (1999, 2007) examinam o papel do inglês como língua estrangeira, que incorpora pressupostos ideológicos políticos em salas de aula internacionais.

De acordo com Pennycook (1989), os educadores precisam entender as configurações políticas locais para saber se uma determinada política linguística é “reacionária ou libertadora” (112). Teóricos do ensino de línguas estrangeiras (Phillipson 1988; Canagarajah 1999; 2007; Pennycook 1989; 2006) argumentam que a imposição política do inglês como língua estrangeira interfere na vitalidade do multilinguismo local devido ao status hegemônico do inglês (in Canagarajah 1999, 208). Considerando os efeitos nocivos da influência linguística, Phillipson (1988) e Canagarajah (2007) citam duas instâncias de luta para comunidades locais onde o inglês é imposto como língua estrangeira.

A primeira instância é a dependência e subjugação do terceiro mundo e, a segunda, os valores da cultura do consumismo industrial, que refletem aspectos das sociedades capitalistas e dos países que mantêm o status de estruturas globais poderosas. Pennycook (1989) complementa tais afirmações argumentando que a disseminação internacional do inglês tem sido historicamente paralela à disseminação das normas culturais ocidentais de negócios internacionais e padronização tecnológica.

Peirce (1989) também argumenta que precisamos expandir nossas visões da linguagem como “neutra”, uma vez que “o inglês, como todas as outras línguas, é um local de luta por significado, acesso e poder” (405).

Em relação a essas suposições de subjugação do terceiro mundo, consumismo industrial, normas culturais de negócios internacionais e padronização tecnológica e luta por significado, acesso e poder, os praticantes da pedagogia crítica abordam o inglês como uma ferramenta para envolver os participantes em discursos ideológicos mais amplos, promovendo agência e conhecimento, não apenas sobre a aprendizagem dos aspectos estruturais de se tornar fluente na língua, mas, é mais importante, como tal língua influencia sua realidade imediata e comunidades.

Nos estudos de letramento, o discurso da pedagogia crítica incorpora a força emancipatória que desafia a ideia de letramento como não sendo politicamente neutro, observando que com o letramento surgem perspectivas e interpretações que são, em última análise, políticas (Gee 2008).

Ao usar a alfabetização como uma habilidade para preparar os indivíduos para “ler a palavra” e “ler o mundo” (em termos freireanos), o discurso da sala de aula acrescenta à ideia de aprender a capacidade de decifrar símbolos e adquirir a linguagem acadêmica para capacitar os participantes em suas contextos, convocando os educadores a abrir espaços para que os alunos marginalizados expressem suas lutas nas esferas política, social e econômica. Freire (1985) defende a ideia de que a alfabetização por si só não empodera aqueles que vivem em condições de opressão, mas deve estar ligada a uma compreensão crítica do social.

Contexto e ação para mudar tais condições

Nesses termos, Auerbach (1995) refere-se aos letramentos críticos como a “retórica dos pontos fortes” (644) por focar na sensibilidade cultural, na celebração da diversidade e no empoderamento dos pais, e também destaca que o empoderamento não é considerado termos individuais, mas em termos sociais (655).

Um aspecto essencial da pedagogia crítica na aprendizagem da alfabetização inclui o reconhecimento contínuo das relações de poder entre os indivíduos envolvidos na educação, como a dinâmica de poder dentro da família, salas de aula, programas e instituições.

Street (1990) também argumenta que o fracasso das campanhas de alfabetização reflete a não consideração de aspectos significativos das práticas de alfabetização por pessoas de fora mais poderosas, como professores, administradores e políticos.

Questões centrais e principais descobertas

A praticidade da pedagogia crítica, embora considerada altamente teórica, trouxe à tona uma série de questões fundamentadas em pesquisas empíricas nas quais os educadores tentaram incorporar seus princípios ao discurso de sala de aula.

Embora esses profissionais destacam os aspectos positivos da pedagogia crítica, como o envolvimento mais forte dos alunos com o currículo, o empoderamento por meio do diálogo e envolvimento em suas comunidades, críticas de suas normas culturais e participação em países/comunidades patriarcais, os mesmos pesquisadores também apontaram as deficiências do modelo teórico e ideológico.

Algumas dessas deficiências incluem a aversão dos alunos a conceitos idealizados, a compreensão limitada dos professores sobre a implementação do “crítico” em seus currículos, a falta de apoio na adoção de perspectivas críticas dentro do ambiente escolar, bem como o ceticismo dos profissionais em relação ao “empoderamento” resultados na vida dos alunos.

Para usar a pedagogia crítica, os profissionais tentam reconstruir suas salas de aula como uma estrutura de discurso de três frentes. Estruturalmente, esses três aspectos incluem um currículo que precisa ser fundamentado nos interesses dos alunos, nas necessidades culturais e no empoderamento da comunidade. No que diz respeito à dinâmica da interação, o professor/educador na sala de aula costuma centrar-se na participação e nas competências de diálogo numa articulação racional do seu contexto com outros que se encontram em situações diferentes (Young 1997).

Nesse sentido, as dinâmicas participativas e habilidades lógicas envolvem a construção de diálogos entre pares, questionando conceitos e comportamentos comuns, duvidando da forma ritualizada, explicando a própria percepção da realidade, fornecendo evidências de afirmações, avançando argumentos de diversos saberes e/ou perspectivas disciplinares, valendo-se da experiência com o currículo e temas abordados, e ouvindo uma variedade de vozes em diferentes discursos. Em essência, esta é a capacidade de crítica, refletindo a agência crítica dos participantes (Habermas 1981).

Conhecendo Diferentes Vozes: “Ensinar Inglês para Conscientização Cultural.

A pesquisa sobre o uso e implementação da pedagogia crítica em aulas de línguas internacionais possivelmente exemplifica alguns dos rearranjos estruturais e dinâmicos pelos quais professores e educadores têm passado para ensinar criticamente.

Nesse sentido, Sadeghi (2008) optou por implementar a pedagogia crítica em um Ira na sala de aula através da adoção de tópicos ou tabus proibidos localmente e situados, bem como envolvendo os alunos por meio de discussões; leitura de diversos artigos; e utilizando as próprias fontes de informação e conhecimento dos alunos, como textos, imagens e gravações de áudio.

Embora encontre resistência, Sadeghi (2008) sugere que a consciência crítica não necessariamente incita a ação, mas dá aos participantes do discurso predominante a chance de resistir ou mudar. Mostrando resultados semelhantes em escolas secundárias iranianas, Ghahremani-Ghajar e Mirhosseini (2005) se concentram na utilização de diários de diálogo para expressar os pensamentos dos alunos sobre qualquer tópico de interesse.

Ghahremani-Ghajar e Mirhosseini (2005) descobriram que os alunos se apropriaram consistentemente da oportunidade de utilizar “seu” inglês para expressar insatisfações e opiniões. Ao codificar os diários em ensaios descritivos e pessoais versus ensaios críticos e criativos. Ghahremani-Ghajar e Mirhosseini (2005) afirmam que no último trimestre, um por cento dos periódicos foram escritos com estilo descritivo e/ou pessoal, sendo 82% críticos ou criativos e 42% criativos.

Em uma aula de inglês na Coreia do Sul, Shin e Crookes (2005) empregaram a pedagogia crítica criando projetos, como apresentações de slides, planos de viagem, grupos de discussão, apresentações de pôsteres e ensaios escritos. Os resultados relatados mostram que os alunos valorizam muito as discussões em sala de aula como locais para ouvir os pensamentos de seus colegas para aprofundar seus pontos de vista e experiências. Shin e Crookes (2005) apontam que os alunos se engajaram no diálogo fazendo perguntas, revelando discordâncias e esclarecendo os comentários dos outros.

Geralmente, o tempo alocado para discussão com e entre os alunos é considerado uma boa prática de ensino e, nos Estados Unidos, há muito tempo faz parte do aprendizado centrado na criança; no entanto, em outros lugares e em países onde historicamente tem havido pouca comunicação na sala de aula por parte dos alunos, um conjunto de ferramentas de ensino e aprendizagem mais orientado para o diálogo forma uma pedagogia crítica.

Huang (2011), explorando uma sala de aula de leitura e escrita em inglês em Taiwan, utilizou diários de escrita, concentrando-se em noções de crítica (Luke e Freebody 1999) e diferentes perspectivas de material de leitura referentes ao mesmo tópico. Huang (2011) explica que a leitura tornou-se um processo consciente por meio do qual os alunos desvendaram mensagens ocultas e contemplaram múltiplas perspectivas. Na escrita, os alunos foram estimulados a escrever porque a escrita tornou-se, de alguma forma, significativa.

Apesar das experiências positivas em salas de aula de língua inglesa usando a pedagogia crítica, os desafios não estão ausentes dessas práticas. Rice (1998) pondera o conceito acolhedor de “criticidade” em diferentes práticas culturais no momento em que Eastman (1998) e Canagarajah (1993) questionam a integração da pedagogia crítica em um currículo no qual o inglês é apreendido como um meio de sobrevivência e estatuto cultural. Sadeghi (2008) destacou sua “solidão” no ambiente escolar como resultado de adotar a perspectiva e abordar temas complexos, acrescentando a luta em examinar vozes preconceituosas em todos os contextos diferentes.

As preocupações de Shin e Crookes (2005) concentram-se em combinar o discurso dialógico, mantendo um certo nível de autoridade. Os pesquisadores também apontam a proficiência limitada no idioma para participar da conversa em inglês. Ko e Wang (2009) enfatizam a falta de tempo do professor, tempo insuficiente em sala de aula, turma grande e expectativas culturais na educação como barreiras nas salas de aula de inglês de Taiwan.

Empoderamento pela Alfabetização: Práticas e Limitações.

Nos estudos de alfabetização, a perspectiva de mudança social incorpora princípios da abordagem de múltiplos letramentos, enfatizando ainda mais as questões de poder institucional, lutas culturais e mudança social. Essencialmente, a alfabetização torna-se um local de luta porque as condições criadas por instituições e forças estruturais influenciam as formas e o acesso à aquisição da alfabetização (Auerbach 1995).

Na perspectiva crítica, a alfabetização, por si só, não leva ao empoderamento nem à resolução de problemas econômicos, se o vínculo não consubstanciar uma compreensão crítica dos contextos sociais e iniciativas para mudar as condições desiguais. Em estudos de teoria crítica, os processos de letramento compreendem modalidades complementares, como conectar a palavra "oral" e escrita à compreensão e crítica das estruturas de controle e dominação, oferecendo aos alunos a oportunidade de participar com sucesso do discurso acadêmico.

Em termos de programas de alfabetização, como a alfabetização familiar, a prática da pedagogia crítica engloba o controle dos pais sobre os objetivos, questões, temas, agenda de pesquisa do programa, o diálogo como chave do processo pedagógico, o conteúdo centrado em questões sociais críticas para os participantes e o noção crítica de ação para a mudança social.

Em suma, e teoricamente, os estudos críticos das práticas de letramento desafiam as estruturas de poder por meio do estudo e discernimento das hierarquias como um primeiro passo para melhorar a condição de grupos marginalizados, envolvendo-os na participação social e nos padrões discursivos. Empiricamente, os participantes demonstraram indiferença ao discurso da pedagogia crítica.

Dentro de um programa de alfabetização familiar para famílias maias guatemaltecas, Schoorman e Zainuddin (2008) examinaram as mudanças no currículo para implementar a pedagogia crítica e as práticas de empoderamento com as quais os professores estavam engajados. Os pesquisadores descobriram que os participantes do programa não tinham como meta principal a mudança social e estrutural para buscar a alfabetização.

Por outro lado, Schoorman e Zainuddin (2008) destacam que os alunos buscavam a alfabetização para “encaixar” no sistema americano, contribuindo principalmente para o sucesso escolar de seus filhos.

Do lado positivo, Rogers, Mosley e Folkes (2009), colaboradores e participantes do grupo Literacy for Social Justice Teacher Research, examinaram uma sala de aula onde as práticas de letramento se concentravam em “alfabetização do trabalho”, trazendo à tona a classe (econômica). tópico de conflito dentro dos contextos de trabalho imediatos dos alunos no trabalho como uma ferramenta para negociar consciência e crítica na vida dos adultos.

Por meio do uso de diálogos e histórias de imagens baseadas em slides, Rogers et al. (2009), argumentam que enquanto os alunos se tornaram mais proficientes em linguagem e alfabetização, eles também se tornaram mais informados sobre seus direitos como trabalhadores e “como ser defensores da ação” (136).

Embora focando as descobertas em sua prática como educadora crítica, Rocha-Schmid (2010) investiga um programa de alfabetização familiar em Londres, onde ela tenta envolver pais imigrantes em um discurso de pedagogia crítica de empoderamento. A abordagem deu oportunidades para os pais discutirem a cultura e as práticas escolares e se posicionarem dentro de um contexto diferente.

Rocha-Schmid (2010) também reconhece que os pais demonstraram um profundo conhecimento dos temas e questões abordadas e debatidas; no entanto, os padrões discursivos nos quais ela estava envolvida como professora não permitiam diálogos maiores e mais profundos dentro da sala de aula.

Por meio do exercício da pedagogia crítica nos programas de alfabetização, os pesquisadores também apresentaram as limitações da perspectiva. Por exemplo, Rogers e colegas (2009) entendem que o uso da alfabetização crítica na educação é necessário, mas insuficiente na luta por justiça e ação social. Eles argumentam a necessidade de os profissionais trabalharem com estruturas intersociais para construir alternativas mais confiáveis.

Rocha-Schmid (2010) apela a que os padrões discursivos dos professores sejam revisitados e escrutinados através das lentes do poder e do controle. Para Schoorman e Zainuddin (2008), a necessidade imediata e o desejo dos alunos imigrantes de participar da escola e do discurso social dominante desafiou seu engajamento com a visão crítica.

Além das limitações acima, considerando as questões de Ellsworth (1989), “Que diversidade silenciemos em nome da pedagogia ‘libertária?’” (299) acrescentando “ser crítico de quê, de que posição, para que fim?” (299) parece ser uma abordagem construtiva e produtiva a ser adotada.

Abordagens de pesquisa

A pesquisa que utiliza a pedagogia crítica geralmente investiga como o poder e as estruturas de conhecimento muitas vezes impostas externamente privilegiam formas específicas de conhecimento na aprendizagem dos alunos e no uso da linguagem. Teoricamente, Giroux (1988), Freire (1985) e McLaren (2009) informam os paradigmas da pedagogia crítica.

Na aula, Freire (1970), Ashton-Warner (1965), Peterson (2009), Waterhouse (2012) e Siegel (2006) desenvolveram trabalhos acadêmicos que contribuem para a prática dos professores no campo da pedagogia crítica, bem como indagação sobre o uso de métodos tradicionais dentro de um quadro de abordagem crítica (além de outros já citados). Freire (1970) e Ashton-Warner (1965), por exemplo, fizeram uso de palavras geradoras para envolver os alunos em práticas de letramento.

Peterson (2009) reconhece a importância de começar com temas generativos (tópicos que emergem dos interesses e preferências dos alunos), que podem ser descobertos e refletidos ao usar uma diversidade de linguagem e atividades de artes performáticas para envolver os alunos na prática da pedagogia crítica.

Peterson (2009) também enfatiza que mesmo com currículos, os professores podem utilizar as experiências de vida dos alunos, bem como poesia, filmes, viagens de campo e música para estimular o pensamento crítico e a consciência na sala de aula.

Ao explorar diferentes abordagens na pesquisa de pedagogia crítica, Waterhouse (2012) avança a estrutura de alfabetização crítica e a Teoria da Alfabetização Múltipla para examinar os efeitos de se tornar crítico no contexto dos alunos. Siegel (2006) analisa as ideologias de uso da linguagem professadas no discurso do professor e do aluno, sugerindo que os professores devem se concentrar em uma abordagem de consciência crítica ao ensinar a língua.

Em termos de diferenciação entre pedagogia crítica e pensamento crítico, Burbules e Berk (1999) oferecem uma análise de ambas as práticas, explicando que elas são teoricamente diferentes: uma defende uma posição ideológica em resposta a estruturas de poder, enquanto a outra promove um conjunto estratégias de aprendizagem para desconstruir textos, o que pode influenciar os resultados da sala de aula e o desempenho do aluno.

O livro editado de Lewis, Enciso e Moje (2007) contribui para esse fim, estudos de casamento focados em alfabetização, teoria crítica, pedagogia crítica e teoria da atividade porque “examinar de perto esse processo dialético no que se refere ao aprendizado e às escolas revela, entre outras coisas, o papel do poder e da ideologia na vida de aprendizagem das pessoas” (21). No entanto, pesquisas sobre a questão dessas diferenças na prática de sala de aula são escassas na literatura.

O ensino e o desenvolvimento de educadores em pedagogia crítica têm evoluído com os estudos do discurso e da prática em sala de aula. Hennessy, Mercer e Warwick (2011) desenvolveram oficinas que focaram na investigação dialógica de aulas em sala de aula e na análise de práticas de ensino gravadas. Hennessy et al. (2011), envolveu professores no processo de explorar e reformular ideias de diálogo em sala de aula no contexto do uso de uma lousa interativa.

No Brasil, Cox Assis-Peterson (1999), por meio do uso de entrevistas, explorou as facetas do discurso empoderador (ED) conforme entendido pelos professores de inglês e como eles o usaram ou não em suas salas de aula. Os autores revelam que os resultados revelaram um vasto desconhecimento do conceito e da compreensão da pedagogia crítica.

Cox e Assis-Peterson (1999) destacam que, como educadores, a pesquisa lhes deu a oportunidade de refletir sobre sua própria prática como profissionais que falharam em oferecer uma compreensão profunda e aprofundada da pedagogia crítica.

Com Wortmann (2008), sua observação de duas turmas distintas de aprendizagem de adultos reconhece as diferenças entre ensinar para o empoderamento e ensinar para a emancipação, que na pesquisa se refere a um discurso diferente e visão geral dos alunos.

Em sua análise, enquanto um professor preparava os alunos para “agir apropriadamente”, o outro posicionava os alunos para criticar diferentes discursos (461). Roche (2011) explorou sua própria sala de aula, com foco na produção discursiva dos alunos dentro da pedagogia crítica.

Citando exemplos significativos de críticas e preocupações sociológicas dos alunos, Roche (2011) destaca seu crescimento dentro da teoria e a participação dos pais em sua sala de aula. Sua prática crítica influenciou não apenas a vida de seus alunos, mas também o ambiente escolar.

Na maioria das vezes, a pesquisa sobre pedagogia crítica e discurso de sala de aula vincula a coleta e análise de dados por meio do uso de metodologias de pesquisa qualitativa e ferramentas de pesquisa relevantes. Observações, notas de campo, entrevistas, amostras de trabalho, diálogos, registros em vídeo e diários escritos compõem o corpo principal de ferramentas para coletar dados.

Os pesquisadores coletam dados principalmente em salas de aula onde a estrutura é usada e os analisam em termos de envolvimento dos participantes, impacto cultural na vida dos alunos, limitações da teoria, métodos de implementação dos professores e eficiência na implementação da estrutura. Os pesquisadores frequentemente usaram perspectivas críticas etnográficas ou de discurso crítico (cf. Carspecken 1996; Rogers 2011).

Novos Debates

Em uma perspectiva mais ampla de implementação da pedagogia crítica, Eastman (1998) questiona se é mesmo apropriado introduzir e implementar o letramento crítico nas salas de aula onde os alunos têm mais interesse em aprender o próprio idioma inglês ou a necessidade de aprender o idioma, em vez de interesse em criticá-lo. Rogers e outros. (2009), se perguntam se a alfabetização crítica fará uma diferença material na vida dos alunos e de suas famílias. De uma perspectiva mais micro,

Rocha-Schmid (2010) indaga se é possível que educadores possam se distanciar de seus discursos e ideologias para evitar que eles influenciam e controlam o curso do diálogo em sala de aula. Além disso, tanto Rocha Schmid (2010) quanto Ellsworth (1989) ponderam sobre quais diversidades ou vozes são silenciadas quando se utiliza uma pedagogia “libertária”.

Mais pesquisas são necessárias para abordar a pedagogia crítica e o pensamento crítico e como eles estão conceitualmente e empiricamente conectados. Além disso, houve nos últimos 20 anos uma rica variedade de estudos em sala de aula, juventude urbana e contextos internacionais de língua inglesa fundamentados em estruturas de teoria crítica, mas a pedagogia e o discurso críticos não foram estudados sistematicamente em uma escala maior, abrangendo contextos socioeconômicos e socioculturais múltiplos, incluindo contextos de sala de aula rurais, multilíngues, urbanos e/ou etnicamente e/ou socioeconômicos mais homogêneos.

Implicações para a educação

A lingüística educacional oferece aos educadores o potencial para uma melhor compreensão do uso da linguagem a partir da perspectiva da gramática tradicional (o que geralmente é ensinado nas escolas) e das perspectivas da gramática funcional (cf. Schleppegrell 2004). As teorias críticas e a pedagogia, por sua vez, fornecem uma estrutura útil para descobrir as relações de poder entre formas padrão e muitas outras formas usadas por indivíduos, famílias, escolas e locais de trabalho, a fim de examinar a combinação de forma e função e seu impacto sobre interação e aprendizado.

Mais pesquisas em inclui a necessidade de os praticantes estudarem como a pedagogia crítica influencia o pensamento crítico, estudos etnográficos que examinam o impacto da pedagogia crítica em diferentes culturas e análises de conversação e discurso como ferramentas necessárias para uma melhor compreensão do “crítico” nas aulas de pedagogia crítica.

Chamar a atenção para análises em nível micro da interação em sala de aula no contexto de processos culturais e sociais mais amplos continua a ser importante, especialmente em regiões do mundo que experimentam mudanças políticas e ambientais que são simultânea e muitas vezes instantaneamente visíveis por meio de canais digitais e multimídia.

Em última análise, o que está em jogo são indivíduos e coletivos de acesso individual e negociação inteligente de práticas de ensino e aprendizagem que os ajudam a ter sucesso, apesar das restrições institucionais e estruturas de poder.

Leitura adicional

Para uma compreensão geral das diversas facetas da pedagogia crítica, Darder et al. (2009) oferece não apenas as perspectivas teóricas que informam a investigação, mas também explora como alguns pesquisadores aplicaram essas perspectivas em seus estudos.

Trabalhos de Giroux (1981;1983), Freire (1970; 1985) e Phillipson (1992) fornecem os pontos de vista históricos e teóricos mais amplamente usados para a pedagogia crítica: para uma visão geral do discurso em sala de aula, McLaren (1986; 1989) e Barbules (1992) oferecem argumentos reflexivos e analíticos salientes focados na prática e na teoria.

REFERÊNCIAS

Agger, B. 1991. Teoria crítica, pós-estruturalismo, pós-modernismo: sua relevância sociológica. Em W. R. Scott e J. Blake. (eds.)*Revisão Anual de Sociologia*,17 (págs. 105-131). Palo Alto, CA: Revisões Anuais.

Ashton-Warner, S. 1965.*Professor*.Nova York, NY: Simon and Schuster.

Auerbach, E. 1995. Desconstruindo o discurso da força na alfabetização familiar.*Journal of Literacy Research*, 27(4),643-661.

Bárbulas, N. 1992.*O diálogo no ensino: teoria e prática*.Nova York, NY: Teacher College Press. Burbules, N. C. Berk, R. 1999. Pensamento crítico e pedagogia crítica: Relações, diferenças e limites. Em T. S. Popkewitz e L. Fendler (Eds.)*Teorias críticas em educação: mudando os terrenos da política*(pp. 45-65). Nova York, NY: Routledge.

Canagarajah, S. A. 1993. Critical ethnography of a Sri Lankan Classroom: Ambiguities in Student Opposition To Replay through ESOL.*TESOL trimestral*,27(4), 601-626.

Canagarajah, S.A. 1999. Sobre professores de EFL, conscientização e agência.*Jornal ELT*,53(3), 207-213. Canagarajah, S. A. 2007. The ecology of global English.*Jornal Internacional de Pesquisa Multilíngue*,1(2), 89-100.

Carspecken, F. 1996. *Etnografia crítica na pesquisa educacional: um guia teórico e prático*. Nova York, NY: Routledge.

Cox, M. I. P., & de Assis-Peterson, A. A. 1999. Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teacher of English. *TESOL trimestral*, 33(3), 433-451.

Darder, A., Baltodano, M., Torres R.D (Eds.) 2009. *O leitor de pedagogia crítica*. Nova York, NY: Routledge.

Ellsworth, E. 1989. Por que isso não parece empoderador? Trabalhando com os mitos representativos da pedagogia crítica. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.

Eastman, L. 1998. Discussões orais no ensino de alfabetização crítica para iniciantes. Em A. Burns e S. Hood (eds.), *Vozes dos professores 3: ensinando alfabetização crítica*. (pp.22-28). Sidney: NCELTRA.

Fairleigh, N. 1998. *Análise crítica do discurso: O estudo crítico da linguagem*. Essex, Reino Unido: Longman. Freire, P. 1970. *Pedagogia do oprimido*. Nova York, NY: Seabury.

Freire, P. 1985. *A política da educação: cultura, poder e libertação*. South Medley, MA: Bergin e Garvey.

Gee, J. 1999. *Uma introdução à análise do discurso: teoria e prática*. Nova York, NY: Routledge. Gee, J. 2008. *Linguística social e letramentos: Ideologias no discurso*. Nova York, NY: Routledge. Ghahremani-Ghajar, S. & Mir Hosseini, S. A. 2005. Aula de inglês ou conversação sobre tudo? di

A escrita de um diário é uma prática crítica de alfabetização em inglês em uma escola secundária iraniana. *Língua, Cultura e Currículo*, 18(3), 286-299.

Giroux, H. A. 1981. *Cultura ideológica e processo de escolarização*. Filadélfia, PA: Temple University Press. Giroux, H. A. 1983. *Teoria e resistência na educação: Rumo a uma pedagogia para a oposição*. Westport, CT: Bergin e Garvey Publishers.

Giroux, H. A. 1988. Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Westport, CT: Bergin e Garvey Publishers.

Giroux, H. A., e McLaren, P. 1989. *Pedagogia crítica, Estado e luta cultural*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Habermas, J. 1981. *A teoria da ação comunicativa*. Londres: Heinemann.
- Hennessy, S., Mercer, N., e Warwick, P. 2011. Uma abordagem de investigação dialógica para trabalhar com professores no desenvolvimento do diálogo em sala de aula. *Registro da faculdade de professores*, 113(9), 1906-1959.
- Huang, S.Y. 2011. Lendo “além e além do texto”: Perspectivas dos alunos sobre alfabetização crítica em leitura e escrita em EFL. *Revista de Alfabetização de Adolescentes e Adultos*, 55(2), 145-154.
- Ko, M., e Wang, T. 2009. Introduzindo a alfabetização crítica ao ensino de EFL: três conceituações de professores universitários taiwaneses. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 11(1), 174-191.
- Lewis, C., Enciso, P., & Moje, E. (Eds.). *Reenquadrando a pesquisa sociocultural sobre alfabetização: identidade, agência e poder*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Livingstone, D. W. 1987. *Pedagogia crítica e poder cultural*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey Publishers. Inc.
- Lucas, A., & Freebody, P. 1999. Notas adicionais sobre o modelo de quatro recursos. *Leitura on-line de notas*. Obtido em www.readingonline.org/research/lukefreebody.hunl
- McLaren, P. 1986. *Escolarização como performance ritual*. Londres, Reino Unido: Routledge e Kegan Paul.
- McLaren, P. 1989. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica e aos fundamentos da educação*. Nova York, NY: Longman.
- McLaren, P. 2009. Pedagogia crítica: um olhar sobre os principais conceitos. Em A. Darder, M. P. Baltodano e R. D. Torres. (eds.) *O leitor de pedagogia crítica* (pp. 61-83). Nova York, NY: Routledge.
- Morrow, R.A. e Brown, D.D. 1994. *Teoria crítica e metodologia*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Peirce, B. N. 1989. Rumo a uma pedagogia de possibilidades no ensino de inglês internacionalmente. *TESOL trimestral*, 23(3), 401-420.
- Pennycook, A. 1989. O conceito de método, conhecimento interessado e a política do ensino de línguas. *TESOL trimestral*, 23(4), 589-618.

- Pennycook, A. 2006. Educação linguística como ativismo translingual. *Jornal de Educação da Ásia-Pacífico*, 26(1) 111-114. '
- Peterson, R. E. 2009. Ensinando a ler o mundo e mudá-lo: pedagogia crítica nas séries intermediárias.
- Em A. Darder, M. P. Baltodano e R. D. Torres. (eds.) *O leitor de pedagogia crítica* (pp. 305-323). Nova York, NY: Routledge.
- Phillipson, R. 1988. Linguismo: estruturas e ideologias no imperialismo linguístico.
- Em Tove Skutnabb Kangas & Jim Cummins (Eds.), *Educação das minorias: da vergonha à luta*. (pp. 339-358). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Phillipson, R. 1992. *Imperialismo linguístico*. Nova York, NY: Oxford University Press.
- Azfar, A., e Rumenapp, J.C. (2012). Ideologias linguísticas em salas de aula de inglês: reflexões críticas e o papel da consciência explícita. *Consciência do idioma*, 21(4), 347-368.
- Rice, J. 1998. Estratégias portáteis de alfabetização crítica. Em A. Burns e S. Hood (Eds.). *Vozes dos professores 3: ensinando alfabetização crítica*. (pp. 55-60), Sidney: NCELTRA.
- Rocha-Schmidt, E. 2010. Pedagogia participativa para o empoderamento: uma análise crítica do discurso das interações pais-professores em um curso de alfabetização familiar em Londres. *Jornal Internacional de Educação ao Longo da Vida*, 29(3), 343-358.
- Roche, M. 2011. Criando uma aula dialógica e crítica: Reflexão e ação para melhorar a prática. *Pesquisa-Ação Educativa*, 19(3), 327-343.
- Rogers, R. Ed. 2011. *Uma introdução à análise crítica do discurso na educação*. (2ª ed.). Nova York: Routledge.
- Rogers, R., Mosley, M., e Folkes, A. 2009. Focus on policy: Standing up to neoliberalism through critical ical literature education. *Linguagem Artística*, 87(2), 127-138.

Sadeghi, S. 2008. Pedagogia crítica em um contexto de ensino de EFL: An ignis fatuus ou uma abordagem alternativa? *Revista de Estudos Críticos de Políticas Educacionais*, 6(1), 276-295.

Zuge Grell, M. 2004. *A linguagem da escola: uma perspectiva linguística funcional*, Para instalar Mahwah. NJ: Erlbaum.

Schoorman, D., e Zainuddin. H. 2008. Como é o empoderamento na alfabetização? Uma análise de um programa de alfabetização familiar para famílias maias guatemaltecas, diáspora, indígenas e educação de minorias. *Estudos de Migração, Integração, Equidade e Sobrevivência Cultural*, 2(3), 169-187.

Canela. H., e Crookes, G. 2005. Explorando as possibilidades para a pedagogia crítica de EFL na Coréia: Um estudo de caso em duas partes. *Investigação Crítica em Estudos da Linguagem*, 2(2), 113-136.

Siegel, J. 2006. Linguagem, ideologias e educação de falantes de variedades linguísticas marginalizadas: adotando uma abordagem de consciência crítica. *Linguística e Educação*, 17(1), 157-174.

Rua, B. (1990). *Aulas de alfabetização: Significados culturais da alfabetização*. Genebra: UNESCO.

Waterhouse, M. 2012. Não acreditamos mais na mídia: mapeando alfabetização crítica em sala de aula de idiomas para imigrantes adultos. *Discurso: Estudos em Políticas Culturais da Educação*, 33(1), 129-146.

Wortman, C. 2008. A posição dos alunos adultos: Apropriando-se da experiência do aluno no continuum do empoderamento para a emancipação. *Jornal Internacional de Educação ao Longo da Vida*, 27(4), 443 – 462.

Young, R. 1997. Uma teoria crítico-pragmática da conversa em sala de aula. Em B. Davies e D Corson. Ed. *Enciclopédia de linguagem e educação: Discurso oral e educação* (pp. 11 – 20). Norwell, MA: Kluwer.