

ARTIGO ORIGINAL

O processo de Letramento Crítico em grupos de Aprendizagem Cooperativa: interseções e possibilidades

The process of Critical Literacy in Cooperative Learning groups: intersections and possibilities

Raimundo Nonato Moura Furtado¹ 

1 Universidade Federal do Ceará – nonatoespa@gmail.com

Como citar o artigo.

FURTADO, R. N. M. O processo de letramento crítico em grupos de aprendizagem cooperativa: interseções e possibilidades. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 24, n. 1, AG8, 2025.

Resumo:

Este artigo explora os conceitos de Letramento Crítico (LC) e Aprendizagem Cooperativa (AC), propondo interseções e possibilidades de trabalho em sala de aula com base nessas teorias. Argumenta-se que o trabalho com grupos de aprendizagem cooperativa potencializa o desenvolvimento do letramento crítico. A abordagem é fundamentada nas novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que aliam questões educacionais e culturais a objetivos linguísticos e instrumentais. A metodologia da aprendizagem cooperativa é apresentada como um instrumento eficaz para combater a discriminação social, valorizar a cultura e melhorar o rendimento acadêmico dos alunos. A proposta didática inclui etapas de pré-textualização, textualização e pós-textualização, utilizando técnicas cooperativas e uma abordagem crítica dos textos. As atividades são desenhadas para fomentar a interação, a responsabilidade compartilhada e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. As conclusões ressaltam a importância de integrar LC e AC para promover uma educação inclusiva e transformadora, destacando a necessidade de adaptação contínua das metodologias e a formação contínua de professores.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Aprendizagem Cooperativa. Produção textual.

Abstract:

This article explores the concepts of Critical Literacy (CL) and Cooperative Learning (CL), proposing intersections and classroom work possibilities based on these theories. It argues that working with cooperative learning groups enhances the development of critical literacy. The approach is grounded in the new High School Curricular Guidelines (OCEM), which combine educational and cultural issues with linguistic and instrumental objectives. Cooperative learning methodology is presented as an effective tool to combat social discrimination, value culture, and improve students' academic performance. The didactic proposal includes pre-textualization, textualization, and post-textualization stages, using cooperative techniques and a critical approach to texts. The activities are designed to foster interaction, shared responsibility, and the development of social and cognitive skills. The conclusions highlight the

Fonte de financiamento: Nenhuma.

Conflito de interesse: O autor declara não haver.

Recebido em 23 Ago 2024. Aprovado em 23 Jun 2025.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

importance of integrating CL and CL to promote inclusive and transformative education, emphasizing the need for continuous methodological adaptation and ongoing teacher training.

Keywords: Critical Literacy. Cooperative Learning. Text production.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos ao buscar formas de promover uma aprendizagem inclusiva e transformadora. Entre as várias abordagens pedagógicas, o Letramento Crítico (LC) e a Aprendizagem Cooperativa (AC) emergem como metodologias potentes para desenvolver habilidades cognitivas e sociais dos alunos, preparando-os para a cidadania ativa e crítica. Este estudo investiga a interseção entre LC e AC, propondo uma metodologia que integra essas duas abordagens no contexto do ensino médio.

A escolha de explorar a articulação entre LC e AC se justifica pela necessidade de práticas educacionais que não apenas transmitam conhecimentos, mas que também capacitem os estudantes a compreender e questionar as estruturas sociais que os cercam. O LC, conforme delineado por autores como Freire (1987) e Janks (2010), enfatiza a leitura do mundo e dos textos como práticas culturais imersas em relações de poder. A AC, por sua vez, fundamentada em pesquisas de Johnson e Johnson (1989), promove a interdependência positiva e o desenvolvimento de habilidades sociais através do trabalho colaborativo.

Apesar do reconhecimento teórico dessas abordagens, a literatura aponta para uma lacuna na aplicação prática integrada de LC e AC em sala de aula. Estudos indicam que, frequentemente, as metodologias são aplicadas de forma isolada, limitando seu potencial transformador (CASSANY, 2006; KLEIMAN, 1995). Este trabalho, portanto, propõe uma proposta didática que implementa, de forma conjunta, essas abordagens, visando maximizar os benefícios educacionais e promover uma prática pedagógica mais holística.

O presente estudo está embasado nas novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), que enfatizam a importância de uma educação que valorize tanto os aspectos culturais quanto os objetivos linguísticos e instrumentais. A originalidade deste artigo reside na integração de LC e AC, propondo uma metodologia inovadora para o ensino de língua portuguesa no ensino médio, com foco na produção textual e na análise crítica de textos.

O trabalho foi motivado pela necessidade de superar as limitações das metodologias tradicionais, que muitas vezes se mostram inadequadas para desenvolver plenamente as competências críticas e colaborativas dos alunos. Ao integrar LC e AC, busca-se não apenas melhorar o rendimento acadêmico, mas também promover a inclusão social e a cidadania ativa.

Nesse sentido, ao longo do texto destacaremos a eficácia da metodologia proposta na promoção do LC através da aprendizagem cooperativa. Trata-se de roteiro que está organizado para ser conduzido em turmas do Ensino Médio, utilizando-se de atividades estruturadas que envolvem a produção e análise de textos, com base nos princípios da AC e LC. A expectativa é que este estudo contribua para uma prática educativa mais crítica e inclusiva, oferecendo orientações valiosas para educadores e formuladores de políticas educacionais.

2 LETRAMENTO CRÍTICO

A discussão contemporânea sobre os estudos do letramento no Brasil parte da distinção entre alfabetização e letramento, enquanto em inglês há uma só palavra, *literacy*, para designar os dois processos. Entende-se que letramento é o resultado da ação de ensinar a ler e a escrever, sendo o estado ou condição adquirido por um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2002).

Para Street (1984), existem dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. No modelo autônomo, há uma tendência para desvincular as dimensões social e política das práticas de leitura e escrita, limitando-se a uma dimensão pessoal e desconsiderando os fatores sociais, históricos e antropológicos. Em contraste, o modelo ideológico vincula a

leitura e a escrita às práticas sociais, considerando os elementos da situação de comunicação, os valores e as representações transmitidas pelos textos. Esse modelo destaca os aspectos culturais e as estruturas de poder, que podem funcionar como instrumentos de dominação ou de construção da cidadania, desvelando as desigualdades e fortalecendo grupos minoritários (STREET, 1984; STREET, 2014).

A leitura e a escrita, segundo Kleiman (1995), fazem parte de atividades sociais, como ler um manual ou pagar contas. Estamos cada vez mais imersos em contextos de práticas de letramento, tanto em contextos formais quanto em nossa vida cotidiana, como a família. Assim, é crucial entender os valores da leitura e da escrita não apenas como atividades com um fim em si mesmas (como propõe o modelo autônomo), mas como atividades que servem a um propósito, cuja análise deve ser parte de um modelo mais eficaz de letramento (KLEIMAN, 1995).

As pesquisas sobre letramento passaram a contemplar unidades "isoladas", como grupos minoritários em certas comunidades e comunidades não industrializadas, preocupando-se em descrever as condições de uso da escrita nesses contextos. Isso visa compreender como eram e quais eram os efeitos da prática de letramento nessas comunidades minoritárias que começavam a integrar a escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder (KLEIMAN, 1995).

É dessa perspectiva que emergem as reflexões dos Novos Estudos do Letramento (NEL), que posteriormente inspiraram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006). Esse documento governamental alia uma visão de educação e formação de alunos para a cidadania a questões educacionais, culturais e objetivos linguísticos e instrumentais. Nele, são apresentadas distinções explícitas entre leitura tradicional, leitura crítica e letramento crítico (BRASIL, 2006).

Seguindo essa compreensão, o ensino de língua materna ou estrangeira não pode estar desvinculado ou desarticulado da sociedade na qual está inserido, devendo considerar as questões ideológicas e as relações de poder (BAPTISTA, 2011). Nesse contexto, surge a necessidade de preparar indivíduos críticos, com habilidades para perceber questões ideológicas, políticas, culturais e identitárias, compreendendo as relações desiguais de poder que permeiam nossa linguagem e práticas sociais.

Os Novos Estudos do Letramento (NEL) e de multiletramentos defendem que a aprendizagem mecânica da letra impressa não basta para ativar o desenvolvimento cognitivo ou o raciocínio científico. As práticas sofisticadas de letramento surgem da interação de diversos elementos culturais, nos quais a escrita atua como interface, constituindo uma ferramenta utilizada por pessoas e grupos para exercer o poder (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; GEE, 1990; ZAVALA, 2002).

Cassany (2006) sintetiza algumas habilidades inerentes ao leitor crítico, que incluem:

- Reconhecer os interesses que movem o autor a construir seu discurso, relacionando sua postura com outros agentes sociais.
- Identificar a modalidade adotada pelo autor, detectando ironia, sarcasmo, duplos sentidos, ambiguidade premeditada, paródia e escárnio.
- Reconhecer o gênero discursivo utilizado, compreendendo sua função, estrutura, estilo, fraseologia e sequências discursivas habituais, bem como as formas de cortesia tradicionais.
- Recuperar as conotações das expressões do discurso, entendendo as associações culturais de cada comunidade.
- Distinguir a diversidade de vozes convocadas ou silenciadas, identificando expressões reutilizadas, repetidas, recicladas ou replicadas, como citações diretas e indiretas, ecos e paródias.
- Avaliar a solidez, confiabilidade e validade dos argumentos, exemplos e dados, detectando incoerências, imprecisões, erros e contradições.

Janks (2012) argumenta que o LC continua sendo relevante em um mundo onde discursos poderosos nos produzem como sujeitos específicos. Em uma era em que a produção de significado é democratizada pela *Web 2.0* e redes sociais, esses discursos continuam a falar através de nós. Ao mesmo tempo, esses novos meios são usados para disseminar contradiscursos, mobilizando oposição e questionando o poder. Assim, o LC é vital para entender os efeitos sociais dos textos e preparar indivíduos para engajar criticamente com esses discursos (JANKS, 2012).

A implementação do LC em sala de aula enfrenta desafios significativos. Beck (2011) destaca que a instrução de LC pode ocorrer em instituições onde as vozes dos estudantes são deliberadamente silenciadas. Num exemplo ocorrido em uma instituição correcional, a autora relata como uma discussão animada sobre um texto levou à intervenção de oficiais para acalmar uma possível escalada de tensão. Beck (2011) defende que, apesar dos desafios, o LC é crucial para ajudar os alunos a compreender e desafiar suas condições sociais.

No contexto do ensino médio brasileiro, especialmente em aulas de língua portuguesa, o LC pode ser trabalhado através de diversas atividades práticas que envolvem a análise de textos midiáticos, considerando os diferentes gêneros dessa esfera discursiva. Por exemplo, um professor pode utilizar notícias de jornais e revistas para discutir como as informações são apresentadas, questionando quais vozes são amplificadas e quais são silenciadas, e quais interesses estão sendo representados. Ao fazer isso, os alunos podem aprender a identificar e analisar criticamente os aspectos ideológicos dos textos que consomem diariamente.

Outra estratégia seria a análise de discursos políticos, nos quais os alunos poderiam explorar como os políticos utilizam a linguagem para influenciar a opinião pública, quais são as implicações sociais e políticas desses discursos e como diferentes grupos sociais são representados ou marginalizados. Esse tipo de atividade ajuda os alunos a desenvolver uma consciência crítica sobre as relações de poder presentes na linguagem.

Implementar o LC nas salas de aula do ensino médio, no entanto, não é uma tarefa isenta de desafios. Um dos principais obstáculos é o silenciamento das vozes dos estudantes. Muitos alunos podem não se sentir confortáveis ou encorajados a expressar suas opiniões em sala de aula, especialmente se não estiverem acostumados a um ambiente educacional que valoriza a discussão e o debate aberto. Beck (2011) aponta que, em contextos em que as vozes dos estudantes são frequentemente silenciadas, criar um espaço onde eles se sintam seguros para expressar suas opiniões é crucial.

Outro desafio é a resistência dos próprios alunos e professores. Os alunos, acostumados com um modelo de ensino tradicional e centrado no professor, podem resistir à mudança para um modelo mais participativo e crítico. Professores também podem enfrentar dificuldades em se adaptar a essa abordagem, especialmente se não tiverem recebido formação adequada em LC (BECK, 2011).

Apesar desses desafios, a implementação do LC é essencial para formar cidadãos capazes de compreender e questionar as estruturas sociais que influenciam suas vidas. Ao adotar essa abordagem, é possível contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma educação mais crítica e transformadora.

3 A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A aprendizagem cooperativa resulta de contínuas investigações baseadas em teorias, pesquisas e práticas em torno dos processos de ensino e aprendizagem. Essas pesquisas buscam aperfeiçoar os benefícios da interação entre alunos quando envolvidos nos mesmos objetivos de aprendizagem. A relevância do trabalho interacional na sala de aula é destacada pela teoria sociocultural, que afirma que o conhecimento é decorrente de uma construção conjunta envolvendo os esforços de dois ou mais indivíduos em busca de aprendizagens comuns (JOHNSON; JOHNSON, 1989).

A aprendizagem cooperativa fundamenta-se em duas teorias principais: a Teoria da Interdependência Social e a Teoria Cognitivo-Evolutiva. A Teoria da Interdependência Social, desenvolvida por Kurt Lewin (1890-1947) e expandida por Morton Deutsch (1920-2017),

ênfatiza que a interdependência positiva (cooperação) resulta em interações promotoras, em que os indivíduos estimulam e facilitam os esforços mútuos para aprender (JOHNSON; JOHNSON, 1989). Já a Teoria Cognitivo-Evolutiva, baseada em Vygotsky (1896-1934), sugere que a cooperação é essencial para o crescimento cognitivo, fluindo da coordenação de perspectivas à medida que os indivíduos trabalham para atingir alvos comuns (COFFEY, 2008).

Para que a aprendizagem cooperativa seja efetiva, cinco elementos básicos devem ser estruturados no ambiente de aprendizagem: interdependência social positiva; responsabilização individual; interação promotora face a face; desenvolvimento de habilidades sociais; e processamento de grupo (JOHNSON; JOHNSON, 1989). Esses elementos garantem que os alunos trabalhem de forma colaborativa, promovendo tanto o aprendizado individual quanto o coletivo.

A interdependência social positiva exige que o professor estruture a aula de forma que cada aluno esteja consciente de que o sucesso em seu aprendizado está diretamente dependente do sucesso dos outros. Isso promove uma responsabilidade compartilhada pelo aprendizado de todos (JOHNSON; JOHNSON, 1989). Esse elemento é crucial para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem onde a cooperação é incentivada e valorizada.

A responsabilização individual é essencial para garantir que cada aluno seja responsável pelo seu próprio aprendizado. Avaliações individuais devem ser realizadas e comunicadas ao grupo, destacando a contribuição de cada membro para o sucesso coletivo. Isso é vital para evitar que alguns alunos dependam excessivamente do trabalho dos outros e para garantir que todos os membros do grupo estejam engajados no processo de aprendizagem (SILALAH; HUTAURUK, 2020).

A interação promotora face a face é outro elemento fundamental. As atividades devem encorajar os alunos a se ajudarem mutuamente, oferecendo apoio e assistência para promover o crescimento de cada um e o sucesso da equipe. Esse tipo de interação é crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo (JOHNSON; JOHNSON, 1989).

O desenvolvimento de habilidades sociais é também um componente essencial da aprendizagem cooperativa. O professor deve garantir que habilidades sociais, como liderança, tomada de decisão, comunicação e administração de conflitos, sejam desenvolvidas durante as atividades cooperativas. Essas habilidades são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos (COFFEY, 2008).

Finalmente, o processamento de grupo envolve a reflexão sobre o desenvolvimento das atividades. Em cada aula, deve-se reservar um momento para que o grupo reflita sobre como estão sendo desenvolvidas as atividades, avaliando, periodicamente, as práticas e os métodos adotados. Esse processo de autoavaliação é essencial para a melhoria contínua e para garantir que os objetivos de aprendizagem estejam sendo alcançados (JOHNSON; JOHNSON, 1989).

A aprendizagem cooperativa se diferencia significativamente da aprendizagem convencional, que muitas vezes é competitiva e individualista. Enquanto a aprendizagem convencional valoriza a competição entre alunos e a responsabilidade individual, a aprendizagem cooperativa enfatiza a colaboração e a interdependência positiva. Em um ambiente cooperativo, os alunos trabalham juntos para alcançar objetivos comuns, desenvolvendo habilidades sociais e cognitivas de forma integrada (JOHNSON; JOHNSON, 2018; COFFEY, 2008).

A implementação da aprendizagem cooperativa pode ocorrer em diversos contextos educacionais, incluindo o ensino presencial e a distância. Estudos indicam que a aprendizagem cooperativa *on-line* pode manter a eficácia das interações promotoras, mesmo na ausência de encontros presenciais. Durante a pandemia de Covid-19 (2020-2022), o processo cooperativo *on-line* enfrentou desafios, que foram minimizados pela adaptação dos professores, que se tornaram facilitadores e mediadores das atividades de aprendizagem (SILALAH; HUTAURUK, 2020).

Existem diversas formas de estruturar a aprendizagem cooperativa, como a aprendizagem cooperativa formal, informal, grupos base cooperativos e controvérsia construtiva (JOHNSON; JOHNSON, 2018). A aprendizagem cooperativa formal envolve os alunos trabalhando juntos por um período de uma aula a várias semanas para alcançar objetivos de aprendizagem mútuos e completar tarefas específicas. A aprendizagem cooperativa informal ocorre em grupos temporários e *ad-hoc* durante o ensino direto, enquanto os grupos base cooperativos são grupos heterogêneos de longo prazo que fornecem suporte contínuo. A controvérsia construtiva envolve a discussão de ideias incompatíveis para alcançar uma síntese criativa e soluções inovadoras (JOHNSON; JOHNSON, 2018).

A aprendizagem cooperativa oferece diversas vantagens, como a melhoria do desempenho acadêmico, o desenvolvimento de habilidades sociais e a promoção de atitudes positivas em relação à diversidade. Ela também promove um maior engajamento dos alunos, tanto cognitivo quanto emocional, o que resulta em uma aprendizagem mais profunda e significativa. “Portanto, a aprendizagem cooperativa é a base sobre a qual a maioria das estratégias de aprendizagem ativa são construídas”¹ (JOHNSON; JOHNSON, 2018, p. 62, tradução nossa).

A aprendizagem cooperativa vai além dos benefícios acadêmicos. Segundo Ovejero Bernal (2018), essa metodologia é fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária. O autor destaca que a cooperação e a ajuda mútua têm sido cruciais para a sobrevivência humana, e que essas práticas são essenciais para enfrentar os desafios impostos pelo neoliberalismo, que promove individualismo e competição exacerbada (OVEJERO BERNAL, 2018). A escola, portanto, deve ser um espaço onde a cooperação é incentivada e valorizada, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e solidários.

Ovejero Bernal (2018) argumenta que o aprendizado cooperativo é mais do que uma técnica pedagógica eficaz; é uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. É necessário pontuar que esse autor defende o uso do termo “aprendizagem cooperativa crítica”. Ele enfatiza que “[...] as vantagens da aprendizagem cooperativa vão muito além das escolares e afetam a convivência cidadã e a própria democracia”² (OVEJERO BERNAL, 2018, p. 14, tradução nossa). Essa visão é compartilhada por Johnson, Johnson e Holubec (1999), que afirmam que a cooperação é uma mudança básica na estrutura organizativa que afeta todos os aspectos da vida na sala de aula.

Um exemplo prático de como a aprendizagem cooperativa pode ser implementada é o uso de projetos em grupo para resolver problemas complexos. Em um estudo de caso descrito por Ovejero Bernal (1989), alunos de uma escola primária trabalharam juntos para desenvolver um projeto sobre a conservação de energia. Os alunos foram divididos em grupos, e cada grupo foi responsável por uma parte do projeto, como pesquisa, elaboração de materiais e apresentação dos resultados. Esse tipo de atividade não apenas promoveu a cooperação e a responsabilidade compartilhada, mas também ajudou os alunos a desenvolver habilidades de pesquisa, comunicação e resolução de problemas (OVEJERO BERNAL, 1989).

Em consonância com as discussões teóricas sobre aprendizagem cooperativa, um estudo recente conduzido com alunos da 6ª série na Finlândia demonstrou os efeitos positivos do role-play colaborativo em aula. Os estudantes participaram de simulações de papéis em atividades estruturadas que incentivaram cooperação real entre pares. Os resultados indicaram ganhos significativos em empatia, comunicação, trabalho em equipe e foram associados à criação de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor (AURA *et al.*, 2023).

Já no estudo conduzido por Moura, Portela e Lima (2020) no curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), a experiência de aprendizagem cooperativa foi implementada na disciplina “Tópicos especiais em Língua Portuguesa”. A metodologia

¹ No original: “Cooperative learning is, therefore, the foundation on which most active learning strategies are built” (JOHNSON; JOHNSON, 2018, p. 62).

² No original: “[...] las ventajas del aprendizaje cooperativo van mucho más allá de las escolares y afectan a la convivencia ciudadana, a la propia democracia [...]” (OVEJERO BERNAL, 2018, p. 14).

empregada visava promover um ambiente de interação social entre os alunos, fomentando o compartilhamento de saberes e o fortalecimento da ajuda mútua. O curso, oferecido inicialmente em 2014, foi estruturado com aulas teórico-práticas, divididas em duas etapas: uma focada na vivência e estudo teórico e outra na elaboração e aplicação de oficinas. Relatos de alunos indicam que a metodologia proporcionou um espaço de convivência mais colaborativo e acolhedor, ajudando na construção de um ambiente acadêmico mais integrado e reduzindo pré-julgamentos. As conclusões desta pesquisa destacam que a aprendizagem cooperativa contribuiu para a integração social e acadêmica dos alunos, fortalecendo a interação e o respeito às individualidades, elementos essenciais para a permanência no ensino superior.

No estudo "Aprendizagem cooperativa e significativa no contexto da educação virtual" conduzido por Alamo *et al.* (2022), a experiência de uso da aprendizagem cooperativa foi investigada em um ambiente de ensino virtual, especialmente durante a pandemia de Covid-19. A pesquisa utilizou uma abordagem quantitativa e explorou a relação entre a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem significativa em alunos do segundo grau do ensino secundário. A metodologia envolveu a aplicação de dois questionários validados, abrangendo uma amostra de 132 alunos, cujos dados foram analisados utilizando o *software* estatístico *SPSS 21.0* e o *Microsoft Excel*. Os resultados mostraram uma correlação positiva e significativa entre a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem significativa, indicando que elementos como interdependência positiva, responsabilidade individual e processamento de grupo contribuem significativamente para um aprendizado mais profundo e eficaz. Esta pesquisa destaca a importância de adaptar as estratégias de ensino cooperativo ao contexto virtual, promovendo a interação e o engajamento dos alunos, fatores essenciais para o sucesso educacional no cenário contemporâneo.

Em suma, a aprendizagem cooperativa é uma abordagem educacional poderosa que promove a interação, a responsabilidade compartilhada e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Ao integrar essa metodologia em práticas pedagógicas, os educadores podem criar ambientes de aprendizado mais inclusivos e eficazes que beneficiam todos os alunos. A chave para o sucesso na aprendizagem cooperativa é a implementação cuidadosa e sistematizada de seus elementos fundamentais, garantindo que todos os alunos estejam engajados e apoiados em seu processo de aprendizagem.

4 UMA ARTICULAÇÃO ENTRE O LETRAMENTO CRÍTICO E A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Antes de apresentarmos nossa proposta, ressaltamos que a simples organização de estudantes em grupos dentro da sala de aula não equivale ao trabalho com a aprendizagem cooperativa, embora essa proposta pressuponha o trabalho com grupos. Assim sendo, podemos dizer que essa metodologia implica no estudo em grupos de forma sistematizada. Para isso, as atividades com essa proposta deverão se fundamentar nos cinco elementos básicos da aprendizagem cooperativa (JOHNSON; JOHNSON, 1989) e utilizar algumas de suas principais técnicas para o desenvolvimento das atividades.

A articulação entre AC e LC é essencial para maximizar os benefícios educacionais dessas abordagens. O LC, como discutido anteriormente, enfatiza a análise das práticas de leitura e escrita dentro de contextos sociais e culturais específicos, revelando as relações de poder subjacentes e promovendo a transformação social. Integrar o LC na aprendizagem cooperativa potencializa a capacidade dos alunos de compreender e desafiar as estruturas sociais que influenciam suas vidas, promovendo uma educação mais crítica e transformadora.

A AC, conforme delineado, fundamenta-se na interação positiva entre os alunos, em que o sucesso de um depende do sucesso de todos. Esse modelo promove a responsabilização individual e coletiva, a interação promotora face a face, o desenvolvimento de habilidades sociais e o processamento de grupo (JOHNSON; JOHNSON, 1989). Quando essas interações são direcionadas para a análise crítica de textos e práticas sociais, os alunos não apenas

aprendem os conteúdos acadêmicos, mas também desenvolvem uma consciência crítica sobre seu papel na sociedade.

Para ilustrar essa integração, propomos uma atividade de produção textual que integra essas duas teorias (Quadro 1).

Quadro 1. Proposta de produção textual

Item	Descrição
Escolaridade	Ensino Médio
Disciplina	Língua Portuguesa
Conteúdo Programático	Elementos básicos de produção textual
Técnica	Produção textual compartilhada
Tempo previsto	90 minutos
Objetivo cognitivo	Aprender algumas estratégias básicas de produção e compreensão textual
Objetivo interpessoal	- Aprender a analisar de maneira crítica e respeitosa o trabalho do colega - Respeitar os turnos de fala dos colegas - Escutar atentamente - Partilhar ideias
Pré-requisitos	Sem pré-requisitos
Recursos didáticos	Papel ofício, proposta de produção, caneta e material de apoio: roteiro da atividade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

3.1 Etapas da atividade

3.1.1 Pré-textualização

Inicialmente, o professor deverá expor os objetivos da atividade e o critério de sucesso a ser atingido (todos deverão concluir a versão final de sua produção textual). Os estudantes serão divididos em grupos de três participantes. Deverá haver a divisão de funções no grupo, por exemplo: coordenador, controlador do tempo, relator ou controlador do silêncio. O professor deve solicitar que cada grupo base faça um contrato de convivência e cooperação³ para a atividade. O facilitador deve dar uma breve explicação sobre a importância desse contrato para o sucesso da atividade e do grupo.

A primeira etapa terá dois momentos: *i)* contextos de uso (perguntas que verifiquem as condições de produção do texto escrito); e *ii)* reflexão crítica (perguntas que levem à problematização do texto). As perguntas deverão tratar o letramento crítico como uma prática cultural, auxiliando os alunos a construir sentidos a partir dos textos que leem, dentro de um contexto social e histórico imerso em relações de poder (BRASIL, 2006). Nessa atividade, não escolhemos um gênero específico, mas ela pode ser trabalhada na produção de diferentes gêneros discursivos. Vamos considerar, como exemplo, que o professor escolha uma notícia sobre o aumento da quantidade de roubos de celulares na cidade. Ele pode

³ No contexto de trabalho em grupo em sala de aula, o "contrato de convivência" refere-se a um acordo informal estabelecido entre os membros do grupo para definir regras e comportamentos que irão nortear a colaboração e o respeito mútuo durante a atividade. Esse "contrato" pode incluir aspectos como o comprometimento com os prazos, o respeito às opiniões dos colegas, a distribuição equilibrada das tarefas e a manutenção de um ambiente de trabalho harmonioso. O objetivo é promover a responsabilidade coletiva e criar condições para um trabalho cooperativo eficaz, onde todos os participantes se sintam valorizados e engajados no processo.

começar com perguntas contextuais para verificar as condições de produção do texto escrito e, em seguida, sugerir algumas perguntas que fomentem uma reflexão crítica dos estudantes: 1. Quais interesses podem estar por trás da publicação dessa notícia? (Por exemplo, aumentar a sensação de insegurança, promover uma agenda política ou influenciar a opinião pública sobre a necessidade de mais policiamento); 2. Quais vozes são ouvidas na notícia? (Autoridades, vítimas, especialistas); 3. E quais vozes estão ausentes? (Comunidade afetada, organizações de direitos humanos); 4. A notícia apresenta alguma solução para o problema ou apenas relata os fatos?; 5. Como a linguagem utilizada na notícia pode influenciar a percepção do leitor sobre o aumento dos roubos de celulares?; e 6. Que efeitos essa notícia pode ter sobre a população? Ela gera medo, insegurança, ou promove alguma ação coletiva?

3.1.2 Textualização

A segunda etapa será a de textualização, subdividida em: plano textual, elaboração do rascunho, revisão e reescrita textual. No plano textual, os grupos utilizarão técnicas de tempestade de ideias e agrupamento semântico. A técnica de agrupamento semântico consiste em organizar as ideias geradas na tempestade de ideias em categorias ou temas relacionados. Isso facilita a visualização de conexões entre conceitos e ajuda na estruturação lógica do texto, permitindo que os estudantes identifiquem e desenvolvam melhor os pontos principais a serem abordados. Em seguida, escreverão o rascunho do texto, respeitando as questões inerentes ao gênero trabalhado. Após a troca e revisão das produções entre pares, os alunos discutirão os pontos considerados e, finalmente, produzirão a versão final do texto.

3.1.3 Pós-textualização

Na última etapa, os alunos repassarão seus textos para os colegas de grupo, realizando leituras e identificando trechos marcantes para socialização. Esse processo promove uma avaliação processual, utilizando instrumentos avaliativos baseados no letramento crítico e na aprendizagem cooperativa, indicando o nível de evolução dos estudantes e possíveis problemas durante o processo (Quadro 2).

Quadro 2. Sistematização da proposta

Atividade	Tempo	Descrição
Acolhida na sala	5 minutos	É necessário garantir um momento para acolhida dos estudantes.
Leitura e discussão da proposta	10 minutos	Discussão e socialização da proposta através da apresentação do gênero trabalhado e da leitura e discussão dos textos motivadores.
Tempestade de ideias	10 minutos	Os estudantes devem verbalizar e registrar no papel ideias com base no tema e nos textos motivadores.
Estruturação do texto	15 minutos	Os estudantes devem fazer um esboço com os pontos que não podem ser esquecidos no texto.
Elaboração do rascunho	30 minutos	Elaboração da primeira versão do texto, articulando de forma coerente e coesa as ideias do esboço.
Troca e reescrita do texto	20 minutos	Troca das produções para revisão mútua, discutindo os pontos considerados e fazendo sugestões.
Versão final do texto	20 minutos	Escrita da versão final do texto, considerando as observações recebidas.
Leitura e compartilhamento	10 minutos	Repasse dos textos, reescritos e revisados, entre os colegas para leitura e socialização.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Ainda nos grupos, para assegurar a implementação dos elementos básicos da AC na aula, os estudantes deverão responder às questões a seguir. O estudante deve numerar mentalmente de 1 a 3 os componentes do seu grupo. Ele deve se considerar o número 1 e manter essa numeração em todas as questões. Somente cada estudante deverá saber quem corresponde a cada número. Ao final, com base nas suas respostas, eles poderão conversar sobre o andamento do trabalho em grupo. Veja o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3. Proposta para avaliação de processo de grupo

Marque um X no componente que corresponde à assertiva			
Questões	1	2	3
Dispersou-se durante o trabalho?			
Ouviu o colega e esperou sua vez de falar?			
Prejudicou o desempenho do grupo?			
Sentiu-se aceito pela equipe e integrado a esta?			
Conseguiu compreender o conteúdo?			
Ensinou algo a alguém?			
Aprendeu algo com alguém?			

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base na proposta de (STRAHM, 2007, p. 75-76)

Esse quadro permite que o estudante reflita sobre sua participação, pois envolve o princípio de uma autoavaliação individual e coletiva. Nessa proposta, são contempladas questões relacionadas à possível dispersão do grupo, ao respeito aos turnos de fala, aos possíveis problemas de desempenho do grupo, à aceitação do outro pelos membros do grupo, à compreensão do conteúdo e à possibilidade de o estudante ter aprendido e/ou ensinado algo aos colegas. Há muitas outras possibilidades de modelos de avaliação de processamento de grupo. Nesse sentido, o professor poderá fazer adaptações nesse modelo ou utilizar outro que considere mais interessante. O princípio por trás da proposta é assegurar um momento em que os estudantes reflitam sobre o trabalho em grupo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de propostas didáticas de compreensão e produção escrita deve se apoiar na concepção teórica do LC, valorizando a construção ética e a educação linguística. Essa abordagem favorece práticas de letramento situadas socio-historicamente, inerentes aos grupos de aprendizagem cooperativa (BRASIL, 2006; JOHNSON; JOHNSON, 1989).

Com a sala de aula estruturada dessa maneira, o LC pode ser fomentado através do contraste de ideias e posicionamentos, discussões em grupo, interação e problematizações (BAPTISTA, 2010). Esses aspectos são promovidos pelos princípios defendidos pela aprendizagem cooperativa: interdependência social positiva, responsabilização individual, interação promotora face a face, desenvolvimento de habilidades sociais e processamento de grupo (JOHNSON; JOHNSON, 1999).

Em uma sala de aula tradicional, o professor enfrenta dificuldades para desenvolver técnicas que contemplem simultaneamente questões cognitivas e aspectos relacionados à formação da cidadania, ao respeito às diferenças e à divergência de pensamento. Embora essas técnicas possam ocorrer em propostas tradicionais, muitas vezes acontecem de forma separada ou limitada (CASSANY, 2006).

A sala de aula não é um espaço neutro. Estruturada de acordo com os princípios da aprendizagem cooperativa, torna-se um ambiente propício para o desenvolvimento do LC, incentivando o contraste de ideias, discussões em grupo e problematizações (JANKS, 2012).

O objetivo deste trabalho foi demonstrar a importância de articular o LC com a aprendizagem cooperativa, para promover uma educação mais inclusiva e transformadora. Esse objetivo foi cumprido ao propor uma metodologia que integra essas duas abordagens, evidenciando como elas podem ser aplicadas na prática (SILALAH; HUTAURUK, 2020).

As limitações deste estudo residem na necessidade de adaptação contínua das metodologias de ensino às especificidades de cada grupo de alunos e contexto escolar. A formação dos professores é crucial para o sucesso dessas práticas, exigindo investimento em capacitação contínua (MOURA; PORTELA; LIMA, 2020).

Recomenda-se que estudos futuros explorem a aplicação de metodologias semelhantes em diferentes contextos educacionais, incluindo ambientes virtuais e híbridos. Além disso, investigar o impacto de longo prazo da integração do letramento crítico e da aprendizagem cooperativa é valioso para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos (OVEJERO BERNAL, 2018).

A proposta de articulação entre letramento crítico e aprendizagem cooperativa representa um passo significativo para a construção de práticas educativas mais justas e democráticas, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e engajados socialmente (JOHNSON; JOHNSON, 2018). A continuidade das pesquisas nessa área é fundamental para aprimorar e expandir essas práticas, garantindo uma educação que responda às demandas do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ALAMO, S. S. B. *et al.* Aprendizagem cooperativa e significativa no contexto da educação virtual. *Horizontes – Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, [S. l.], v. 6, n. 26, p. 2117–2130, nov. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.478>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- AURA, I. *et al.* Role-play experience's effect on students' 21st century skills propensity. *The Journal of Educational Research*, [S. l.], v. 116, n. 3, p. 159–170, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220671.2023.2227596>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA E. G. M. (Org.). *Espanhol: ensino médio*. Coleção explorando o ensino. Brasília, Brasil: Ministério da Educação, Secretaria da educação. 2010. p. 119-136.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.
- BECK, A. A place for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, [S. l.], v. 55, n. 3, p. 231-240, 2011.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CASSANY, D. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- COFFEY, H. *Critical Literacy*. [S. l.]: Learn NC, 2008. Disponível em: <https://www.nvit.ca/docs/critical%20literacy.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacy: ideology in discourses*. London: Falmer, 1990.
- JANKS, H. *Literacy and power*. New York: Routledge, 2010.
- JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 11, n. 1, p. 150-163, May 2012.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. New Jersey: Prentice-Hall, 1989.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Cooperative learning: The foundation for active learning. In: BRITO, S. M. (Ed.). *Active Learning. Beyond the Future*. London: IntechOpen, 2018. p. 59-70. DOI: 10.5772/intechopen.81086. Disponível em: <https://www.intechopen.com/chapters/63639>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. *Making Cooperative Learning Work*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1999.

- KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- MOURA, A. C. C.; PORTELA, A. S.; LIMA, A. M. A. Uma experiência de aprendizagem cooperativa no curso de Letras. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- OVEJERO BERNAL, A. *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Oviedo: PPU, 1989.
- OVEJERO BERNAL, A. *Aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una mera técnica pedagógica*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2018.
- SILALAH, F. F.; HUTAURUK, B. S. The Application of Cooperative Learning Model during Online Learning in the *Pandemic Period*. *Journal of Physics: Conference Series*, 1684, 2020.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- STRAHM, M. F. *Cooperative Learning: Group Processing and Students' Needs for Self-Worth and Belonging*. *Alberta Journal of Educational Research*, [S. l.], v. 53 n. 1, 63-76, 2007.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ZAVALA, V. *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.