

**AUTOR****André Effgen de Aguiar**

✉ aeffgen@gmail.com



Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES – campus Vitória). Membro do Grupo de Pesquisa Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE/PUC-SP).

COMO CITAR

Aguiar, A. E. de. (2021). Letramento Crítico e Colaboração Crítica – entrelaçando teorias com vistas à transformação social. *Calidoscópico*, 19(4): 509-523. 10.4013/cld.2021.194.06

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão: 30/08/2021
Aprovação: 08/12/2021

DISTRIBUÍDO SOB

Letramento Crítico e Colaboração Crítica – entrelaçando teorias com vistas à transformação social

Critical Literacy and Critical Collaboration – interweaving theories for social transformation

RESUMO / ABSTRACT

Propomos neste artigo realizar uma aproximação conceitual entre as teorias do Letramento Crítico (Morgan, 1997; Jordão, 2013, 2016; Janks, 2013, 2016; Shor, 1999; Luke, 2000, 2004) e da Colaboração Crítica (Magalhães, 2007, 2011, 2019; Magalhães e Fidalgo, 2007; Ninin, 2011, 2018), apresentando a origem de ambas as teorias e discutindo sobre como o trabalho educacional pautado nessas perspectivas (LC e CC) pode proporcionar a formação de cidadãos críticos e ativos que buscam, a partir de discursos e ações intencionais e

informadas, a transformação social. Estabelecidas as relações entre as teorias, buscamos demonstrar que tanto o LC quanto a CC são teorias que têm por propósito combater injustiças e mitigar as desigualdades sociais, por meio da constituição de sujeitos capazes de: aprender a partir de conflitos e conviver com a diversidade; de atuar como seres políticos, capazes de realizar negociações ininterruptas; de romper com o senso comum, desvelando discursos preconceituosos que excluem e marginalizam grupos sociais.

Palavras-chave:
Letramento crítico;
colaboração crítica;
transformação social

In this article, we carry out a conceptual approximation between the theories of Critical Literacy (Morgan, 1997; Jordão, 2013, 2016; Janks, 2013, 2016; Shor, 1999; Luke, 2000, 2004) and Critical Collaboration (Magalhães, 2007, 2011, 2019; Magalhães and Fidalgo, 2007; Ninin, 2011, 2018), showing the origin of both theories and how educational work based on these perspectives (LC and CC) can provide the education of critical and active citizens who seek, from intentional and informed

speeches and actions, social transformation. Through the listed connection points, we prove that both the LC and the CC are theories that seek to combat injustices and mitigate social inequalities through the constitution of subjects capable of: learning from conflicts and living with diversity; to act as political beings, capable of carrying out uninterrupted negotiations; to break with common sense, unveiling prejudiced discourses that exclude and marginalize social groups.

Keywords:
Critical literacy;
critical collaboration;
social transformation

1. Introdução

Muito se estudou e se escreveu sobre Letramento Crítico [LC] até aqui. No âmbito educacional e no ensino de línguas temos as importantes contribuições de Morgan (1997), Jordão (2007, 2013, 2016), Duboc (2014, 2016), Janks (2013, 2016); outros produziram discussões epistemológicas e filosóficas que fundamentam os estudos de LC como Freebody (1997), Shor (1999), Luke (2000, 2004, 2011), Cassany (2010, 2015), Monte Mór (2007, 2008, 2015, 2019); já Menezes de Souza (2011), Duboc e Ferraz (2018)^[1], expandem os estudos e nos apresentam o que seria para eles uma redefinição de LC. A intenção deste artigo não é criar, expandir, problematizar a teoria (não no momento), mas pensar o LC como ferramenta de transformação social.

Para tanto, sigo uma linha própria anterior de publicações, nas quais tento buscar pontos de conexões entre a teoria do LC com outras teorias do campo das Ciências Sociais, procurando, a partir desse entrelaçamento, contribuições para o ensino, para a formação de professores e para a vida em sociedade. Assim foi feito em Aguiar e Moreira (2019) quando aproximamos os estudos do LC aos pensamentos filosóficos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003; Bakhtin, Volochinov, 1995) sobre dialogia e atitude responsiva-ativa, mostrando como professores, a partir do trabalho com textos dos mais variados gêneros, podem promover práticas em que alunos e professores atuem como agentes críticos, e, por meio da práxis questionadora e problematizadora, juntos, desconstruam crenças e mitos subjacentes a práticas discriminatórias, construindo com eles conhecimentos para intervir no mundo.

Outro exemplo vem de Aguiar (2021), em que estabeleço diálogo entre a filosofia educacional do LC (Duboc, 2014) e a Teoria Sócio-Histórica e Cultural - TSHC (Vygotsky, [1934] 2007; Vygotsky, Leontiev e Luria, 2016), apontando que aspectos históricos, culturais e sociais, de forma dialética, constituem o ser humano e que, a partir do entendimento crítico e consciente dessa nossa constituição sócio-histórica, plural e multifacetada, podemos nos tornar críticos de nós mesmos e desconstruir uma visão tautológica da constituição do sujeito, o que nos auxiliaria na

desconstrução e na não propagação de discursos hegemônicos, colonialistas e preconceituosos, pois passaremos a entender que tais discursos são imposições de uma sociedade que defende os interesses de grupos que detém o poder e que esses discursos constituem a nossa subjetividade porque, por meio de nossas experiências e vivências, fomos expostos desde que nascemos a essas formas opressivas e desiguais de ver o mundo, passando, assim, a encará-las como algo natural. (Aguiar, 2021, p. 20).

Assim, a proposta deste artigo segue nessa mesma direção. A intenção aqui é aproximar os preceitos do LC à teoria da Colaboração Crítica (Magalhães, 2007, 2011, 2019; Ninin, 2011, 2018), demonstrando que ambas as teorias compartilham da mesma origem – Teoria Crítica – e que possuem em seu cerne o objetivo de levar os sujeitos à ação e à transformação social, a partir da discussão/problematização de conflitos, do entendimento dos sujeitos como seres intelectuais e do combate ao senso comum.

Nas seções a seguir apresentamos as definições de LC e de Colaboração Crítica [CC] e discutimos como essas teorias objetivam alcançar transformação social por meio das relações entre sujeitos. Dando continuidade, entrelaçamos as duas teorias (LC e CC), mostrando pontos de conexão entre elas e como essas conexões contribuem para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e ativos em sociedade.

2. Letramento crítico e transformação social

Antes de começarmos a falar sobre Letramento Crítico, julgamos sempre relevante problematizar o uso do qualificador crítico. Para Penycook (2010), o termo crítico anda um tanto quanto saturado, já que inúmeras áreas do conhecimento o têm utilizado (análise crítica do discurso, linguística aplicada crítica, estudos críticos da tradução, pedagogia crítica, dentre outras). Mas que sentido o termo crítico possui quando associado ao termo letramento?

Na visão de Cassany e Castellà (2010), o conceito moderno de crítico se deve aos filósofos da Escola de Frankfurt, que pensam a ideia de criticidade como uma ação do sujeito que “desenvolve uma atitude de revisão, discussão e reformulação das situações sociais, aceitas, comumente, sem nenhuma reflexão” (p. 357). Outra visão de ser crítico vem de Luke (2004), ao afirmar que “o que tem contado como crítico recentemente focaliza como as pessoas usam textos e discursos para construir e negociar identidades, poder e o capital” (p. 21).

Expandindo esse conceito, temos a proposta pós-estruturalista de Pennycook (2010), que defende que ser crítico significa reconhecer a existência de outras vozes no mundo que são marginalizadas em detrimento de uma centralização que considera alguns saberes superiores a outros. Já outra concepção interessante de crítico vem de Ferraz (2018), quando esse autor problematiza o termo, discutindo a existência de três perspectivas para “crítico”, perspectivas essas que não se excluem e não funcionam sozinhas, mas sim em um processo de interdependência.

A primeira ideia de crítico levantada pelo pesquisador seria a de crítico como suspeição das verdades, dos discursos e das grandes narrativas. Por meio da multiplicidade

[1] Sabemos que os estudos do LC não se esgotam nos autores e pesquisas que citamos nesse parágrafo que inicia o artigo. Tais nomes foram utilizados a título de ilustração e cabe informar que são obras que orientam minhas pesquisas na área.

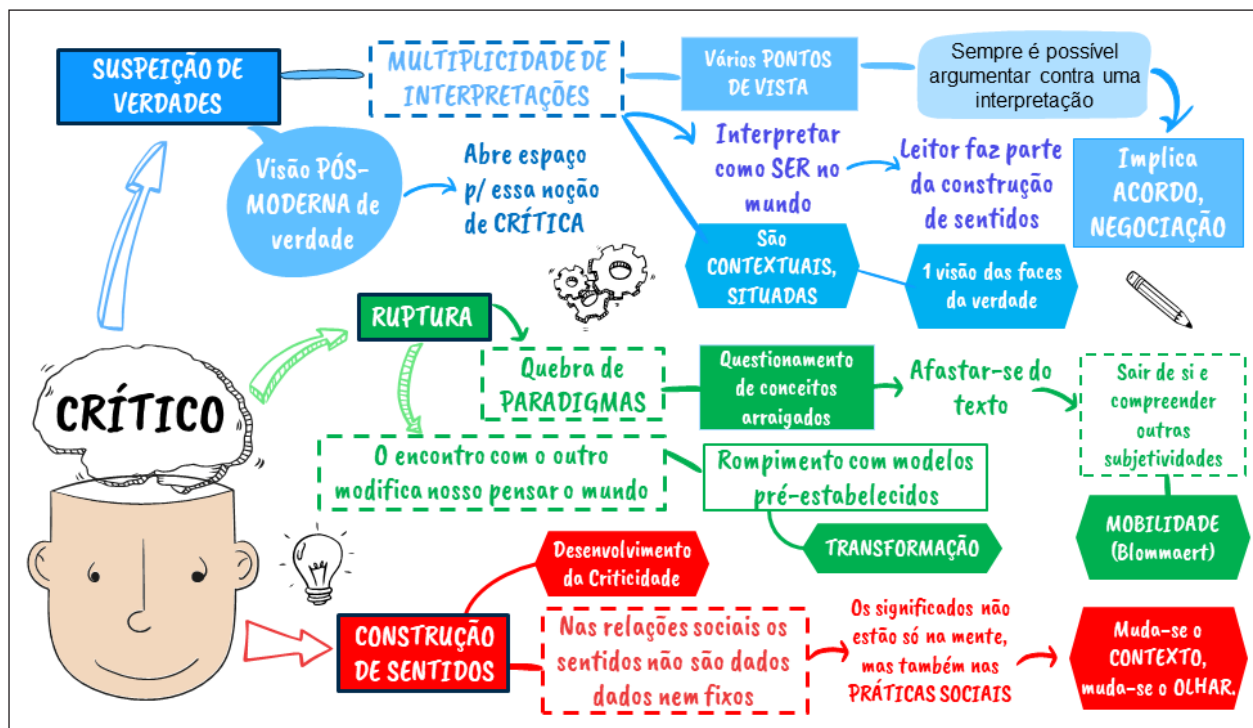
de interpretações, é sempre possível argumentar contra uma interpretação, confrontando-a com outras interpretações. Desse modo, a crítica acontece todas as vezes que “suspeitamos das verdades ao nosso redor, entendendo que elas são interpretações contextuais sobre tal objeto ou situação e não verdades eternas” (p. 39).

Uma segunda perspectiva de crítico seria a ruptura. Pela ruptura podemos entender os processos de transformação, a possibilidade de quebras de paradigmas e o questionamento de conceitos arraigados. Para Ferraz (2018), “a crítica como ruptura se refere a todos os momentos em que, ao encontrar o outro, percebemos mudanças em nosso pensar o mundo” (p. 41). Vistas dessa forma, as rupturas podem ser simples momentos (via leituras ou vivências) em que saímos transformados, pensando de modo diferente de nossos conhecimentos arraigados.

A terceira concepção de crítico seria a construção de sentidos, que, nas palavras de Ferraz (2018), “pode ser entendida como uma possibilidade de desenvolvimento da criticidade, uma vez que, nas relações sociais, os sentidos não estão dados e não são fixos” (p. 42). Pensada dessa forma, a construção de sentidos é um termo que revisita o conceito de leitura e interpretação, reforçando o sentido de crítica, pois o significado não está somente na mente, mas também nas práticas sociais (Monte Mór, 2010, p. 15). No quadro a seguir, resumimos a concepção de crítico proposta por Ferraz (2018) (**quadro 1**).

Acreditamos que essa concepção de Ferraz (2018) do termo crítico como suspeição de verdades absolutas, ruptura e construção de sentidos dialoga com o que defendemos aqui como crítico que serve ao Letramento Crítico. Na nossa concepção, o adjetivo crítico, além de carregar em si todas essas concepções, se distancia da ideia do senso comum de que crítico seria fazer observações e juízos de valor sobre objetos e fatos. Na perspectiva do LC, o termo crítico carrega consigo a ideia de problematizar situações, principalmente situações de desigualdades e injustiças sociais que massacram maiorias minorizadas e populações marginalizadas, em busca de uma sociedade melhor.

Consideramos importante colocar luz sobre a expressão maiorias minorizadas, já que se trata de uma expressão que pretende ressignificar nosso entendimento em relação ao posicionamento social de grupos marginalizados. Optamos por utilizar a expressão maiorias minorizadas por considerarmos o termo minorias como elitista e classista. Constantemente, quando o empregamos, precisamos explicar que o uso de minorias sociais não se refere à quantidade, mas sim que é um termo que carrega em si o achatamento de grande parte da população que é silenciada e enquadrada de forma comprimida dentro dessa expressão. O que pensamos é que grupos sociais que são historicamente marginalizados em sociedades ocidentais são taxados de minoritários em razão de um jogo de interesses e de uma visão elitista e hegemônica de grupos sociais privilegiados. Reforçando nosso argumen-



Quadro 1

Concepção do termo crítico (Ferraz, 2018)

Fonte: elaborado pelo autor

“Importante registrar aqui que os conflitos que surgem nas relações, sobretudo na formação de professores e em contextos de sala de aula, não podem ser silenciados ou negligenciados, pelo contrário, eles devem ser explorados e encarados como formas de expandir conhecimentos e ampliar horizontes”

do termo minoria, acreditamos que o uso da expressão maiorias minorizadas seja mais adequado e uma forma de combater o preconceito social mascarado no termo minorias.

Voltando a nossa discussão, para Shor (1999), podemos nos redefinir e refazer a sociedade, se quisermos, por meio da retórica alternativa e de projetos dissidentes. Para esse pesquisador, “é aqui que começa o LC, para questionar relações de poder, discursos e identidades em um mundo ainda não acabado, justo ou humano”^[2] (p.282). Dessa maneira, podemos afirmar que o letramento crítico “se alicerça no imperativo ético de examinar as contradições na sociedade entre o sentido de liberdade, as demandas de justiça social, as obrigações da cidadania e o silêncio estruturado que permeia as incidências de sofrimento na vida cotidiana. É uma espécie de letramento sobre estruturas, violência estrutural e sistemas de poder”^[4] (Bishop, 2014, p. 52).

Assim, o LC nasce da preocupação de teóricos da crítica social em dismantelar as injustiças e desigualdades sociais, percebendo que as relações desiguais de poder são predominantes na sociedade, e que quem está no poder são os que geralmente escolhem quais verdades devem ser privilegiadas.

Ao encarar a escola como espaço microssocial, ou seja, um lugar onde todas essas relações de poder e

to, temos os dados da PNAD contínua (2019)

^[2] que revelam que 51,8% da população brasileira é composta por mulheres, que 56,2% da população brasileira é constituída de negros ou pardos e que 85,6% da população se enquadra entre a parcela mais pobre (classes C, D e E). Esses grupos citados (mulheres, negros e pobres), que numericamente são maiorias em nosso país, são os mesmos grupos (mas não só eles) que são classificados como minorias, por isso, pensando em desvelar o jogo de poder embutido na utilização

seus discursos hegemônicos irão se manifestar, acreditamos que seja importante que se promova nesse espaço uma perspectiva educacional que problematize ideologias dominantes e rompa com o *status quo*. É exatamente essa “bandeira” que o LC levanta, pois

professores que trabalham na perspectiva do LC incentivam os alunos a interrogarem questões sociais e instituições como família, pobreza, educação, equidade e igualdade, a fim de criticar as estruturas que servem como normas, bem como para demonstrar como essas normas são vividas por todos os membros da sociedade^[5]. (Coffey, 2008, p. 1).

Podemos entender, então, que o trabalho docente, na perspectiva do LC, faz com que as escolas se tornem espaços onde professores e alunos passem a interrogar as condições sociais, por meio do diálogo sobre questões significativas para suas vidas. Ao discutir sobre questões como etnia, classe, gênero, orientação sexual, *status* e diferenças socioeconômicas na escola, cremos que professores e alunos se aproximam cada vez mais do objetivo do LC de desafiar as relações de poder e provocar transformação social (Mattos, 2014).

Sendo assim, *transformação social* é um tema muito caro ao LC. Segundo Janks (2016) “a transformação social que se esforça para alcançar a equidade e a igualdade está no centro da perspectiva do LC” (p. 31). Dessa forma, cremos que, quando os sujeitos se conscientizam de seu papel na sociedade, se engajam em ações democráticas que lutam contra a opressão e buscam justiça social, promovem a transformação social.

Abordamos aqui a transformação social de forma dialética, nos planos individual e social, pois pensamos que, quando se muda a ação do indivíduo, há transformação social, já que não podemos dissociar sujeito e sociedade, pois “os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento” (Vygotsky, 2007, p. 50), ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem, num constante devir.

Quando o desenvolvimento de práticas de LC estimula os sujeitos a questionarem as relações de poder e o *status quo*, em busca de mobilidade e mudança, não só para si, como também para a sociedade como um todo, a nosso ver, esse movimento provoca transformação social, já que “ao tentar resolver problemas e criar alternativas para situações opressivas [...] os alunos aprendem a reestruturar sua base de conhecimento e desafiar as relações sociais aceitas, a fim de transformar todas as instituições que os oprimem”^[6]. (Coffey, 2008, p. 3).

[2] Informações disponíveis em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf

[3] No original: This is where critical literacy begins, for questioning power relations, discourses, and identities in a world not yet finished, just, or humane.

[4] No original: It is also grounded in the ethical imperative to examine the contradictions in society between the meaning of freedom, the demands of social justice, the obligations of citizenship and the structured silence that permeates incidences of suffering in everyday life.

[5] No original: Teachers who facilitate the development of critical literacy encourage students to interrogate societal issues and institutions like family, poverty, education, equity, and equality in order to critique the structures that serve as norms as well as to demonstrate how these norms are not experienced by all members of society.

[6] No original: to solve problems and create alternatives to oppressive situations [...] students learn to restructure their knowledge base and challenge accepted societal norms in order to transform all institutions that oppress.

Dessa maneira, conectado à atitude de questionar instituições, condições políticas, sociais e econômicas, a aprendizagem no LC envolve alunos e professores, examinando a reprodução da desigualdade e da injustiça, enquanto constroem consciência crítica^[7] (Freire, 2006) para participar e transformar seus mundos sociais. Em consonância com essa afirmação, Carbonieri (2016) assevera que o LC “é uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar a sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-la, se assim o decidir” (p. 133).

Isto posto, podemos entender que o LC vai muito além de uma perspectiva de leitura ou de um simples método de ensino. Ao preocupar-se em discutir as mazelas, privações e injustiças sofridas pela sociedade, buscando a transformação social, o LC precisa ser encarado como uma filosofia de vida, de interação com as pessoas, com o conhecimento e com o mundo (Jordão, 2016). Nas palavras de Lankshear e Knobel (1998) “LC não é algo que ocupe um espaço de horário ou que possa ser ativado ou desativado conforme demanda. É um compromisso discursivo, uma forma de vida, uma forma de estar no mundo^[8]” (p. 12).

3. Colaboração crítica – um caminho para a transformação social

Para a construção de seres críticos e valorizados em suas subjetividades, interesses e demandas é preciso a construção de novos tipos de relações no espaço escolar, a partir da criação de contextos para a produção do conhecimento, proporcionando que alunos-professores-gestores possam interagir, trocar experiências, modificar pensamentos e transformar ações.

Uma das formas de se construir esse contexto seria via Colaboração. Na visão de Vygotsky (1930, 1934), colaborar seria o processo de construção com os outros, em que os sujeitos trabalham juntos na compreensão e transformação do mundo. É nesse trabalhar conjunto que nos tornamos seres humanos nas relações com os outros através da linguagem, que organiza relações dialéticas, nas quais afetamos o mundo e somos afetados por ele. A partir dos estudos de Vygotsky, vários pesquisadores avançaram e expandiram as discussões sobre colaboração.

Por exemplo, para Ninin (2018), colaboração seria o estabelecimento de uma relação interacional consciente de criação compartilhada, sempre mediatizada pela linguagem, originando-se em uma prática social crítica entre indivíduos em busca de reconstrução e reorganização de saberes em um dado contexto. Já Magalhães (2011) assevera que a colaboração é primeiramente um construto filosófico

central para a organização de experiências coletivas que possibilitam aos sujeitos se constituírem e se transformarem dialeticamente em constante interação. Assim, compreendemos que o ato de colaborar impulsiona o desenvolvimento, promove o alargamento da consciência, possibilita a criação compartilhada de ações que possam intervir na vida que se vive (Marx e Engels, [1845-1846] 2007).

De acordo com Ninin (2018), a colaboração só existirá quando o tema em discussão for relevante para todos, fazendo com que todos trabalhem em prol da negociação e da construção de significados, em um constante pensar com o outro. A autora define os seguintes princípios para o trabalho colaborativo, apresentados no **quadro 2**.

Assim, fica evidente que a colaboração ocorre em um processo relacional, em que os sujeitos se mostram pré-dispostos a interagir, ouvir o outro e expor seus pontos de vista. Nessa esteira, Magalhães (2010) afirma que

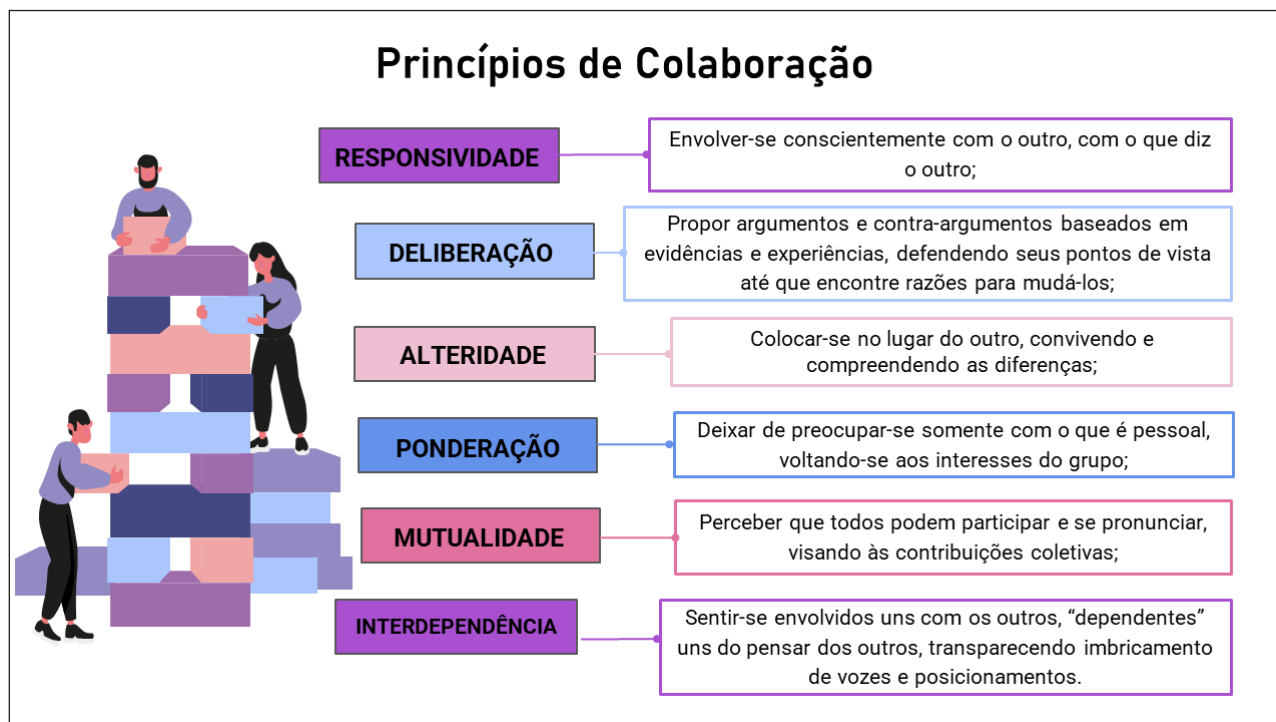
colaboração envolve uma intencionalidade em agir e falar para ouvir o outro e ser ouvido, revelar interesse e respeito às colocações feitas por todos, pedir e/ou responder a um participante para clarificar ou retomar algo que foi dito, pedir esclarecimentos, aprofundar a discussão, relacionar práticas a questões teóricas, relacionar necessidades, ações, discursos e objetivos. Mas também envolve ações intencionais em pontuar contradições nas colocações feitas quanto a sentidos e significados historicamente produzidos, nos e entre os sistemas de atividade. (Magalhães, 2010, p. 29).

Dessa forma, para que haja colaboração crítica, é necessário que os envolvidos estejam dispostos a ouvir os outros com ética e responsabilidade, preparados para exporem suas ideias e serem contestados, pois “colaborar criticamente significa compromisso com necessidades do contexto particular de ação dos participantes, com base em um diálogo que objetiva esclarecer e despertar a consciência de cada um para compreender as questões sócio-histórico-culturais que os/as rodeiam, a realidade em que vivem” (Oliveira e Magalhães, 2011, p. 72). Para tal, é necessário que nas relações crítico-colaborativas todos os agentes tenham voz (Magalhães, 2004) e possam colocar suas experiências, compreensões e suas posições de discordância em relação aos discursos dos outros parceiros.

Para Oliveira e Magalhães (2011), as relações baseadas na colaboração crítica podem criar as condições necessárias para a *transformação social*, uma vez que contribuem para reforçar a autonomia dos participantes e promovem a construção de sujeitos mais preparados para lidar com opiniões diversas das suas, que aprendem a produzir conhecimento, pensamentos e argumentação a partir do olhar do outro. O viés crítico impinge exatamente isso ao conceito de colaboração: a relevância da relação Eu-Outro, a percepção

[7] Nos referimos à consciência crítica aqui nos termos de Freire (2006), que a define como um esforço crítico de compreensão consciente do mundo sócio-histórico e sua relação com a leitura e a construção do conhecimento através de um entendimento da linguagem e os processos de formação de significação (p.247-248).

[8] No original: Critical literacy is not something that occupies a timetable slot or that can be turned on and off to demand. It is a discursive commitment, a form of life, a way of being in the world.



Quadro 2

Princípios de Colaboração (Ninin, 2018)

Fonte: elaborado pelo autor

e o entendimento das diferenças, ensinando-nos a conviver com elas de forma quase natural, quase harmônica, já que as identidades que se constituem a partir de relações crítico-colaborativas são atravessadas pelos conflitos e pela visão dos outros sobre esses conflitos.

Compreendemos que, vista dessa forma, a colaboração crítica empodera os participantes, pois, a partir do trabalho coletivo, os envolvidos são responsáveis por agir com o outro em relação às questões em discussão; em conjunto, tomam decisões sobre as ações que serão desenvolvidas de maneira informada e intencional, sempre visando a construção de novas totalidades e não de particularidades.

Na intenção de ratificar o argumento de que a colaboração crítica é um caminho para a promoção da transformação social, entendemos que as relações colaborativas “se configuram como um exercício de convergir na diferença para, por meio da valorização da multiplicidade, recriar outros modos de existir no mundo” (Mateus, 2011, p. 201). Esse exercício constante de recriação de modos de existir, necessita, cada vez mais, a nosso ver, de sujeitos que participem de relações crítico-colaborativas, já que estes são seres mais preparados para encarar o novo, pois são constituídos a

partir de relações que prezam pelo conflito e pela diferença. Eles integram grupos que produzem e compartilham decisões e ações coletivas, apoiadas em suas vivências e em artefatos culturais socio-historicamente construídos; que olham para o futuro e imaginam como o mundo poderia ser e canalizam suas ações e discursos para o objetivo central de transformar o social, o cultural e a história.

4. Colaboração crítica e Letramento crítico – possíveis conexões

Esta seção do artigo está estruturada no intuito de pôr em diálogo as teorias da Colaboração Crítica e do Letramento Crítico, buscando possíveis conexões e intersecções entre elas e objetiva compreender como esses pontos em comum podem impactar a vida dos sujeitos envolvidos e provocar transformação social.

Parece-nos que tanto a filosofia da Colaboração Crítica quanto os preceitos do Letramento crítico têm suas origens na Teoria Crítica^[9] e dela compartilham o sentido que o adjetivo crítico as acrescenta.

[9] A Teoria Crítica é decorrente da perspectiva marxista e foi sistematizada pelos representantes da Escola de Frankfurt. Apresenta-se como um importante instrumento que respalda a investigação científica na área de ciências sociais aplicadas, quando se deseja refletir sobre o contexto societário, enquanto um emaranhado de relações dinâmicas e relacionadas entre si. Em seu aspecto geral, pode-se afirmar que tal teoria está baseada numa interpretação ou abordagem materialista - de caráter marxista e multidisciplinar (porque agrega contribuições de várias ciências: sociologia, filosofia, psicologia social e psicanálise) - da sociedade industrial e dos fenômenos sociais contemporâneos.

No paradigma crítico que apoia os princípios filosóficos de ambas as teorias, cabe à pesquisa levar em consideração o contexto sócio-histórico e cultural, para compreender como os intérpretes e os objetos de interpretação são construídos, em determinado tempo e lugar, o que facilita o entendimento de dinâmicas e certas estruturas ocultas presentes em significados sociais e de valores. Kincheloe e McLaren (2006) compreendem que o pesquisador fundamentado nessa teoria aceita certas suposições básicas da abordagem crítica, como a

[...] de que todo pensamento é fundamentalmente **mediado pelas relações** de poder estabelecidas social e historicamente; de que os **fatos nunca podem ser isolados** do domínio de valores ou removidos de alguma forma de inscrição **ideológica**; de que a relação entre conceito e objeto e entre significante e significado **nunca é estável ou fixa**, sendo geralmente **mediada pelas relações sociais** da produção e do consumo capitalistas; de que a linguagem é central para a formação da subjetividade [...]; de que, em qualquer sociedade, **certos grupos são privilegiados em relação a outros** [...]; de que a **opressão tem muitas faces** [...]; e, finalmente, a de que as práticas predominantes de pesquisa geralmente estão implicadas na reprodução dos sistemas de opressão de classe, de raça e de gênero. (Kincheloe e McLaren, 2006, p. 292-293, ênfases adicionadas).

Desse modo, teorias desenvolvidas a partir das premissas da teoria crítica procuram relacionar as questões cotidianas enfrentadas pelos indivíduos com questões públicas que envolvem poder, justiça e democracia. Assim,

a investigação que se aspira o nome **crítica** deve estar vinculada a uma tentativa de **confrontar a injustiça** de uma determinada sociedade ou esfera pública dentro da sociedade. A pesquisa torna-se, portanto, um **esforço transformativo** que não se incomoda com o rótulo **político** e nem tem medo de consumir uma **relação com a consciência emancipatória**. (Kincheloe e McLaren, 2006, p. 293, ênfases adicionadas).

Nessa esteira, corroborando nosso argumento de que tanto a Colaboração Crítica (CC) quanto o Letramento Crítico (LC) têm suas origens nos pressupostos da Teoria Crítica, Magalhães (2019, p. 25) defende que a Colaboração Crítica “propõe a criação de contextos em que os participantes possam intervir no mundo real e produzir condições sociais mais justas e igualitárias”. Nessa perspectiva, com base nas discussões de Vygotsky (1930 e 1934), Magalhães (2019) assevera que “colaborar seria esse processo de construção com os outros em que os sujeitos

trabalham juntos na compreensão e transformação do mundo e, nesse processo, transformam os outros, os contextos coletivos específicos de ação e a sociedade e, nesse processo, transformam a si mesmos” (p. 20).

A pesquisa com foco na colaboração, assim como na Teoria Crítica, prevê um novo papel para o pesquisador, pois defende a necessidade de comprometimento deste com o local e com os sujeitos da pesquisa, no sentido de transformá-los. Nessa perspectiva, o pesquisador assume a tarefa de auxiliar na compreensão de valores, crenças, motivos e propósitos que orientam as ações e os pensamentos dos participantes da pesquisa e “o investigador, através do diálogo com os participantes, procura [...] levá-los a relacionarem suas escolhas e ações a seus objetivos e intenções, a tornarem-se autoconscientes quanto ao resultado transformador ou opressor de sua prática e à necessidade de transformá-la ou não para atingirem seus objetivos”. (Magalhães, 2007a, p. 59).

Como apontam Magalhães e Fidalgo (2007), a colaboração nas relações está atrelada a questões de mutualidade e reciprocidade intencionais, no intuito de agir para romper as fronteiras tradicionais ou mantê-las. Para entender essa relação, “é necessário analisar como cada participante age-fala intencionalmente, motivado por suas compreensões socio-historicamente apoiadas em sentidos e significados, quanto a questões políticas, éticas, profissionais e pessoais, que envolvem ação e discurso naquele contexto específico”. (Magalhães, 2011, p. 20).

Nos excertos acima, em que Magalhães (2007a, 2011, 2019) nos dá pistas de como entender/encontrar a colaboração crítica nas relações, podemos vislumbrar fortes conexões com a Teoria Crítica, tais como o olhar sócio-histórico sobre o sujeito e suas subjetividades, a luta contra as desigualdades e injustiças sociais, o papel mais ativo do pesquisador e dos participantes da pesquisa e a percepção da não estabilidade e fixidez das coisas, pois tudo é considerado situado dentro de determinado contexto.

Como afirmamos anteriormente, o Letramento Crítico, assim como a Colaboração Crítica, compartilha de princípios da Teoria Crítica também, pois, de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), “a teoria do letramento crítico deriva, em parte, da teoria crítica, particularmente de sua preocupação com o alívio do sofrimento humano e a formação de um mundo mais justo por meio da crítica dos problemas sociais e políticos existentes e da apresentação de alternativas^[10]” (p. 05).

O sentido de crítico, nessa perspectiva, coaduna com os preceitos da teoria crítica de combate à opressão e exploração e pela busca de uma sociedade melhor. Morgan (1997) afirma que teorias críticas do letramento têm origem na teoria crítica com foco em questões de classe, gênero e etnicidade. Dessa maneira, tanto a teoria crítica quanto o

[10] No original: Critical theories of literacy are derived, in part, from critical theory, particularly its concern with the alleviation of human suffering and the formation of a more just world through the critique of existing social and political problems and the posing of alternatives.

letramento crítico possuem o ponto de vista de que a sociedade vive em constante estado de conflito pela posse do conhecimento, traduzido como poder e *status*.

Nas palavras de Duboc (2016), alguns teóricos (cf. Giroux, 1992; Freebody, 2008; Shor, 1999) sob influência da teoria crítica e da pedagogia crítica de Freire, “lançam mão do modificador crítico para marcar a ênfase numa determinada maneira de ler textos: uma maneira pautada no exercício de desvelar privilégios e apagamentos no intuito de levar o sujeito-leitor a perceber a construção socioideológica do texto ao compreender criticamente suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção” (Duboc, 2016, p. 60).

Desse modo, podemos afirmar que compartilhar preceitos filosóficos da teoria crítica em sua gênese, faz com que as teorias da CC e do LC acabem compartilhando outras categorias e conceitos que são fundamentais para a construção do arcabouço teórico das duas perspectivas. Nas linhas que seguem, discutiremos alguns desses construtos que, a nosso ver, são pontos de conexão e diálogo entre as duas teorias aqui estudadas, como: a relevância do conflito, a percepção de professores e alunos como seres políticos e intelectuais e a luta contra o senso comum.

5. O Conflito na perspectiva da CC e do LC

Uma primeira aproximação que queremos destacar entre as teorias é sobre a relevância do *conflito* nas relações. Percebemos em ambas as teorias que é através do conflito que os envolvidos, numa relação dialógica, irão contrastar seus conhecimentos e argumentos em busca de transformação. De acordo com Ninin (2011),

o processo de colaboração é permeado por conflitos que, por sua vez, assumem o papel de provocar mudanças cognitivas nos envolvidos, em direção ao desenvolvimento. Tais mudanças só assumirão o caráter de transformação e só ocorrerão se a relação entre os seres humanos for sustentada pela aceitação de questionamentos, pela argumentação e por um entendimento criticamente informado dos diferentes pontos de vista, que lhes permitam reconsiderar os posicionamentos pessoais para, então, projetar o ressignificado e o novo. (Ninin, 2011, p. 104).

Nesse sentido, podemos entender que, no processo de colaboração crítica, o conflito possui um importante papel e, para que ocorram ressignificações e transformações, é necessário que os envolvidos atuem com ética, respeito e responsabilidade com o outro. Isso quer dizer que participar colaborativamente na “solução” de conflitos implica ter disposição para ouvir, para reconhecer como legítimas as histórias e vivências do outro, aceitar os diferentes pontos de vista e compreender os sentidos e significados que são projetados, mesmo que eles sejam divergentes dos nossos. Sintetizando,

colaborar na solução de um conflito significa, assim, não se opor simplesmente ao discurso de seu interlocutor, mas justificar sua posição, fornecendo razões, possibilitando contra-argumentações. Uma vez que a colaboração é uma atividade negociada, a flexibilidade na persuasão é questão importante, pois o conflito não pode ser resolvido se cada participante lutar para manter suas posições. (Magalhães, 2007b, p. 109).

Falando em “solução” de conflito, é importante ressaltar que essa solução nem sempre implica consenso entre os participantes (Magalhães, 1998), pois o mais importante na colaboração crítica é, a partir das discussões dos conflitos, criar arenas de negociação que possibilitem internalização mútua de conhecimentos entre os participantes, “com vistas a desenvolver uma visão compartilhada e transformadora do objeto em discussão” (Magalhães, 2019, p. 21).

Destarte, para que alcancemos uma provável solução de um conflito instaurado nas relações em que estamos envolvidos, como já vimos, é fundamental ter um olhar e uma escuta sensível ao outro, é imprescindível imputar relevância àquilo que o outro diz; mesmo que não concordemos, precisamos entender que esse outro fala de um lugar diferente do nosso, que ele possui outras vivências, que é socio-historicamente constituído de forma diferente e que tal situação, de maneira alguma, deve ser encarada como um problema ou como uma dificuldade pelo grupo, mas sim como uma forma de enriquecer a discussão, de construir novos conhecimentos e ressignificar outros a partir dos pontos de vista que serão apresentados.

Importante registrar aqui que os conflitos que surgem nas relações, sobretudo na formação de professores e em contextos de sala de aula, não podem ser silenciados ou negligenciados, pelo contrário, eles devem ser explorados e encarados como formas de expandir conhecimentos e ampliar horizontes.

Do mesmo modo que na CC, “o conflito é essencial na teoria do LC” (Fernandez, 2017, p. 85). Nesta teoria – assim como na CC – o conhecimento se desenvolve/se constrói a partir das relações e o LC tem em sua essência o objetivo de discutir/problematizar temas que aprofundam as desigualdades sociais e que marginalizam maiorias minorizadas, ou seja, é uma teoria que se encaixa no âmbito da diversidade, da pluralidade de situações sociais e da multiplicidade de pontos de vista e ideias. Também nessa perspectiva, Jordão (2016) afirma que “as diferenças constituem um ambiente plural, multifacetado, cujos elementos entram em contato nem sempre (talvez raramente) de forma pacífica: desequilíbrio, conflitos, desigualdade fazem parte desse contexto e influenciam os modos de construir sentidos que se realizam na sala de aula” (p. 47).

A própria concepção de leitura adotada na filosofia do LC já traz em seu cerne a ideia de conflito, de dissenso. O LC, em contato com as teorias pós-estruturalistas, passa a entender os textos como construções ideológicas, embutidos em sistemas discursivos (Cervetti, Pardales e Damico,

“Não é possível construir criticidade em zonas de conforto, é preciso ruptura, dissenso e reflexão”

defendida pela pedagogia crítica^[11], pois, a partir desse contato com o pós-estruturalismo, os teóricos do LC colocam luz sobre a figura do leitor, fazendo com que os textos passem a ser interpretados não mais de forma individual, focada no que o autor quis dizer ou em qual ideologia esse autor defende, pois “no LC precisamos assumir a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor do texto pela escritura; precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escritura e a leitura” (Menezes de Souza, 2011, p. 293), elevando, assim, o leitor à posição de protagonista no ato de ler.

Assim, na perspectiva do LC, a leitura está focada na figura do leitor, ou seja, qual a compreensão do leitor sobre o texto, quais são suas ideias e percepções, seus valores, julgamentos e pontos de vista, fazendo com que o LC, na atualidade, conceitue a leitura como um exercício de “ler se lendo” (Menezes de Souza, 2011, p. 296). Tal mudança no foco da leitura (do autor para o leitor), possibilita ao leitor no LC uma postura mais ativa, fazendo com que ele perceba que o sentido que se constrói a partir de sua leitura constitui uma perspectiva tão legítima quanto a leitura do outro ou quanto a do próprio autor do texto/discurso.

Todo esse preâmbulo sobre a leitura no LC foi construído para ratificar nossa afirmação anterior de que a concepção de leitura no LC, por si só, já traz a noção de conflito, pois no LC

a metáfora para a leitura é a do dissenso, do conflito. Leitura [no LC] nunca tem um único significado, a gente precisa perceber que, dependendo de onde estamos lendo, nós vamos entender X. Outra pessoa em outro contexto pode ler a mesma imagem, o mesmo texto, de outra forma. Portanto, haverá sempre conflitos de interpretações. (Menezes de Souza, 2011, p. 297).

Da mesma forma que na CC, no LC não podemos encarar o conflito como um entrave, um obstáculo; mais uma vez ele deve ser visto como uma janela de oportunidades para a construção de conhecimentos. Jordão (2016, p. 47-48) acrescenta a essa ideia que, “no LC, para que as relações de poder que instauram conflitos sejam produtivas, elas devem ser

entendidas como ‘naturais’, como fazendo parte de qualquer relação e caracterizadas enquanto espaços sem os quais não existe movimento nem aprendizagem”.

A partir das conexões estabelecidas, fica claro que o conflito é um fator essencial para as duas teorias. Não é possível construir criticidade em zonas de conforto, é preciso ruptura, dissenso e reflexão. Entendemos que

o conhecimento se produz em relações de confronto, sendo a linguagem ela própria uma ‘**arena de conflitos**’, é justamente o choque entre esses diferentes saberes, entre perspectivas diversas, entre conceitos e percepções, entre diferentes relações de um tipo de poder ao mesmo tempo positivo e negativo, que produz conhecimento, que permite a aprendizagem. (Jordão, 2007, p. 23 – grifo da autora).

Resumindo, percebemos que, nas duas teorias estudadas, a valorização do conflito nas relações é fulcral para a produção do conhecimento e para a transformação do grupo, abrindo a possibilidade de, a partir do olhar do outro, criarmos novas redes de conhecimentos e ressignificarmos sentidos e significados que constituem nossa subjetividade e nossa ação em sociedade.

6. Professores e alunos como seres políticos e intelectuais

Como vimos, tanto a CC quanto o LC veem o conflito como oportunidade, um princípio para o desenvolvimento e a transformação dos participantes, das práticas e das totalidades. Para que esse desenvolvimento ocorra, ambas as teorias prezam pela atuação ética e responsável dos participantes, colocando-os em outro patamar dentro do ambiente escolar, pois tanto a CC quanto o LC objetivam outros papéis para professores e alunos, elevando seu *status*, já que pensam professores e alunos como seres políticos e intelectuais que estão em constante negociação no espaço escolar.

Nesse sentido, trabalhar na perspectiva da CC em ambiente escolar significa

ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, [...] **os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais** transformadores, **responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade**. (Liberali, 2018, p. 32, ênfases adicionadas).

[11] Na Pedagogia Crítica a leitura era pautada no exercício de desvelar privilégios e apagamentos, no intuito de levar o leitor a perceber a construção de sentidos defendida pelo autor, compreendendo criticamente sua ideologia, seus propósitos, interesses e condições de produção (DUBOC, 2016). O LC não nega essa visão de leitura, ele a incorpora e acrescenta avanços como a elevação do *status* do leitor como sujeito ativo no processo de leitura; agrega o conceito de problematização, convidando o leitor a problematizar não apenas o discurso apresentado no texto, mas também a sua própria compreensão do texto.

Expandindo a afirmação de Liberali (2018), entendemos que ver a construção de conhecimento dentro da escola a partir de princípios colaborativos, de forma dialético-dialógica, implica pensar que os alunos participantes desse ciclo formativo também entram nesse fluxo e passam a formar uns aos outros (responsabilidade e mutualidade), em colaboração, portanto também os consideramos como seres intelectuais no espaço escolar, diminuindo, cada vez mais, a distância hierárquica (construída de forma sócio-histórica e cultural) entre alunos e professores.

É preciso romper com esse padrão hierárquico estabelecido nas instituições escolares. Para que haja colaboração crítica, na sua inter-relação, professor(a) e aluno(a) devem sentir-se aptos a falar, a contestar, a argumentar, independentemente da posição que ocupem na escola. Coadunando com essa afirmação, Magalhães (1998) assevera que

uma pesquisa que tome a colaboração como central pressupõe que todos os participantes se tornem pesquisadores de sua própria ação o que, em geral significa trabalhar contra representações estabelecidas pela cultura da instituição/escola quanto a ações que, implícita e explicitamente, são mantidas por coordenadores, professores, alunos e pais. (Magalhães, 1998, p. 174).

Uma observação importante que devemos registrar aqui é que, nesse processo colaborativo, a mudança de status de professores e alunos para seres intelectuais e políticos deve possibilitar na escola diálogos desconfortáveis, já que, com alunos e professores em posições hierárquicas semelhantes e abertas as fronteiras entre docentes e gestão escolar, será possível “interromper o ciclo de propostas centralizadas no poder estatal ou na implementação de programas em cuja elaboração não há a participação do educador” (Santos, 2019, p. 90).

Surge aí a necessidade de transformação do espaço escolar. Na perspectiva da CC, a escola precisa deixar de ser um lugar de imposições e passar a ser um espaço de negociações constantes, pois em um trabalho colaborativo “é fundamental investimento de tempo e energia em prol de um processo que realmente seja de negociação ininterrupta” (Ninin, 2011, p. 99). Nessa perspectiva, alunos e professores possuem escolhas, podem “erguer suas vozes” (bell hooks, 2019), deixar claras suas opiniões e necessidades e instaurar zonas de acordos entre eles, com gestores e com sistemas educacionais. Desse modo, acreditamos que a CC no ambiente escolar “não implica que todos os participantes tenham a mesma ‘agenda’ ou o mesmo poder institucional ou saber, mas que tenham possibilidades de apresentar e negociar suas representações e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpreta-

ções dos envolvidos” (Magalhães, 1998, p. 173).

Assim, considerar professores e alunos de forma não hierarquizada, entendendo-os como seres pensantes que devem se posicionar, significa também envolver todos em situações de tomadas de risco (Oliveira e Magalhães, 2011, p. 3), com vistas à negociação sempre motivada pelo desejo de transformação, de produção de novas visões, novos valores, novas teorias e novas práticas.

No trabalho com LC não é diferente. Para que professores e alunos possam problematizar questões sociais e desafiar as relações de poder dentro da instituição escolar, pensamos que, nas relações, é necessária uma *hierarquia negociada*^[12], em que professores e alunos irão atuar como seres inteligentes, aprendendo a entender a diferença e os diversos pontos de vista sobre o mesmo tema e serão considerados como indivíduos dotados de experiências e vivências que podem contribuir para a construção de conhecimentos.

Percebemos, assim, que o LC entende a escola como um espaço coabitado por seres pensantes e inteligentes, que trazem consigo uma bagagem cultural que deve ser valorizada e explorada durante as aulas. Para o LC, “é extremamente importante que os professores se percebam (e percebam seus alunos) enquanto partícipes nesse processo de valorização de saberes [...] e posicionem-se reflexivamente perante os diversos processos de construção de sentidos que informam a sociedade” (Jordão, 2016, p. 45).

Trabalhar na mesma perspectiva, com hierarquia negociada, auxilia professores e alunos a construírem, colaborativamente, atitudes reflexivas e abertas e estarem sempre prontos para entender a diversidade e atuarem criticamente na sociedade. Nas palavras de Janks (2013, p. 229), um dos objetivos do LC é “produzir alunos que veem si próprios como agentes de mudança^[13]”, o que, segundo a pesquisadora, faz com que essa filosofia educacional (LC) seja transformadora.

Concordamos que o LC seja transformador, pois, assim como na CC, para o LC estão presentes no espaço escolar pessoas com múltiplos saberes – professores e alunos – o que diferencia as teorias em estudo de outras abordagens teórico-educacionais que geralmente concebem, muitas vezes, professores como tabulas rasas, que precisam aprender/assimilar/reproduzir conhecimentos cada vez mais acadêmicos, bem como colocam os alunos em uma posição passiva, daqueles que sempre devem receber os conhecimentos depositados pelo professor.

Então, é preciso olhar professores e alunos como agentes produtores de sentidos e significados, que constroem conhecimentos juntos e aprendem mutuamente a partir do diálogo e das trocas de experiências. Para que isso aconteça, as aulas precisam ser mais dialogadas, precisam

[12] Nossa concepção de *hierarquia negociada* prevê momentos em que professores e alunos irão negociar a simetria entre eles, sempre na tentativa de aproximar os papéis/as posições sociais que ocupam no espaço escolar. Não seria uma ideia de inversão total de papéis e valores, um vale-tudo na escola, já que, a intenção é manter uma estrutura mínima na qual o professor continua o responsável pela sala de aula e, de maneira clara, aberta e negociada, todos passam a entender seus limites e suas possibilidades na construção de conhecimentos.

[13] No original: [...] to produce students who see themselves as agents of change.

ser um verdadeiro espaço de negociação entre os atores envolvidos. Dessa forma, é preciso que “alunos e professores negociem o espaço de sala de aula como local para (re) posicionar-se como agentes discursivos, percebendo-se na performatividade, na narratividade e na situacionalidade das práticas sociais” (Jordão, 2013, p. 84-85).

Para Bhabha (2013), o processo constante de negociação, inconclusiva, sem trégua, é fundamental para o entendimento de que o outro pensa diferente de mim, o que me oportuniza entender o outro e a mim mesmo. Desse modo, pela negociação podemos entender a diversidade e os diferentes pontos de vista durante as aulas, transformando a sala de aula em uma arena de pactuação, estabelecida a partir dos conflitos e acordos negociados de forma colaborativa durante o processo de construção de conhecimento. Coadunando com essa visão, Jordão (2013) assevera que,

no LC, as escolas deveriam se constituir em espaços para questionamento das práticas sociais, para problematização dos sistemas sociais de hierarquização desses sujeitos e saberes, para investigação dos sentidos do mundo e seus processos de construção, distribuição, reprodução e transformação, tudo isso ao lado da tentativa de preparar para a incerteza do futuro e do presente, ensinando e aprendendo **a viver confortavelmente no desconforto**. (Jordão, 2013, p.84, ênfase adicionada).

Viver confortavelmente no desconforto nos parece um conhecimento fundamental que devemos desenvolver nesses tempos complexos e de pós-verdades em que estamos sócio-histórica e ideologicamente inseridos. Trabalhar esse conhecimento se configura como uma tarefa árdua para a escola, porém, acreditamos que, tanto a CC quanto o LC, nos fornecem ferramentas para pensar estratégias de como ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, e uma delas, seguramente, é compreender a função política e intelectual dos atores (alunos e professores) envolvidos no contexto educacional.

7. O senso comum na CC e no LC

Continuando nossa proposta de aproximar teoricamente a CC e o LC, consideramos que outro ponto em comum entre ambas seria a compreensão do senso comum e seu atravessamento nas práticas sociais. Julgamos necessário primeiro pensarmos sobre o senso comum: grosso modo, senso comum seria um tipo de pensamento que não foi testado, verificado ou metodicamente analisado; esse pensamento geralmente está presente em nosso cotidiano e é passado de geração em geração. Seria um tipo de conhecimento popular e culturalmente aceito por grande parte da sociedade.

Gramsci (2013), filósofo italiano, em seus estudos, apresenta uma teoria contemporânea e sistemática do senso comum. Segundo esse pensador,

o senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o “folclore” da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inúmeras formas: seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção desagregada, incoerente, inconsequente, adequada à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia. Predominam no senso comum os elementos “realistas”; materialistas, isto é, o produto imediato da sensação bruta [...]. (Gramsci, 2013, p. 113).

Dessa forma, sendo o senso comum um produto social e cultural das multidões, podemos afirmar que “não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um devir histórico” (Gramsci, 2013, p. 96). Nessa perspectiva, o senso comum não se apresenta como um conceito rígido e estático no tempo e no espaço, pois está em constante transformação, no fluxo das atividades sociais e culturais das comunidades.

Voltando ao nosso objetivo, qual seria, então, a relevância do senso comum para a CC e o LC? Entendemos que as ações escolares pautadas pela filosofia da CC prezam pela desconstrução do senso comum no sentido de ressignificar práticas e discursos que muitas vezes dificultam o fazer docente e a transformação do grupo. De acordo com Oliveira e Magalhães (2011), a colaboração crítica

desnuda questões que, tradicionalmente, moldam os comportamentos e os objetivos nas escolhas das práticas de sala de aula frente a necessidades que, em geral, não são questionadas ou aprofundadas nas discussões nos contextos escolares e/ou de formação, mas apenas declaradas, justificadas com base em opiniões e/ou superficialmente apontadas. (Oliveira e Magalhães, 2011, p.73).

Essas questões que, muitas vezes, são apenas declaradas e justificadas com base em opiniões superficiais, precisam, no processo de CC, ser discutidas e aprofundadas, buscando melhorias no fazer docente. Assim, na formação de professores ou em atividades em sala de aula, partir da discussão e do aprofundamento das ideias advindas do senso comum é fundamental para a construção da colaboração e da criticidade, pois, por meio da instauração dessa zona de desconforto, professores e alunos terão a oportunidade de “reconstrução das ações empreendidas com base no conhecimento individualizado, rotineiro e não usualmente compartilhado no contexto escolar, engendrando ações para criar em sala de aula contextos que permitam a produção de conhecimento e o compartilhamento de ideias” (Oliveira e Magalhães, 2011, p. 68).

Dessa maneira, todos estarão envolvidos em uma dinâmica constante de crítica, de reflexão e de problematização, fazendo com que a produção de conhecimento em sala de aula parta de concepções oriundas do senso comum, reconfigurando-as a partir de discussões que as coloquem em interface com o conhecimento científico.

Compreendemos, assim, que um dos objetivos da CC é permitir que os participantes negociem suas “agendas” na construção do conhecimento, enquanto refletem durante e sobre ações diárias cuja compreensão está, frequentemente, distorcida ou escondida pelo senso comum (Magalhães, 1998).

No LC, o senso comum nos parece ser considerado como uma cortina que embaça e dificulta a visão e o entendimento de discursos e ações de opressão e manutenção de hegemonias e desigualdades sociais. Nesse sentido, o LC pretende eliminar, combater visões estereotipadas e preconceituosas que podem surgir nas relações em sala de aula ou fora dela (Sardinha, 2018).

Baseado no pensamento positivista de verdades absolutas, o senso comum se configura em nossa sociedade como um forte fator que influencia na propagação e, sobretudo, na manutenção de discursos hegemônicos que mantêm relações de poder e que oprimem, massacram/silenciam maiorias minorizadas socialmente. Dado esse contexto, a filosofia do LC apresenta uma visão combativa em relação ao senso comum, na intenção de desmascarar esses discursos, incentivar ações de igualdade e provocar transformação social.

A ideia continua sendo a de ressignificar, transformar discursos e práticas do senso comum a partir da busca de outros caminhos, menos tradicionais e cristalizados, para a resolução de problemas sociais. Jordão (2016, p. 51-52) afirma que “o LC costuma buscar práticas não-canônicas, alternativas às práticas legitimadas que em alguns espaços talvez não possam ser questionadas; ele contrapõe as práticas do senso comum a outras práticas possíveis, vislumbra caminhos não trilhados, estabelece práticas contingentes, sempre abertas ao questionamento e à mudança”.

Na visão de Menezes de Souza (2011), o LC supõe ir além do senso comum. Para isso, é preciso fazer o aluno “ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente” (p. 293).

Dessa forma, o trabalho na perspectiva do LC, que intenciona reconfigurar pensamentos oriundos do senso comum, auxilia professores e alunos a desvelarem representações estereotipadas e prejudiciais, acrescentando uma dimensão sociopolítica ao processo de ensino-aprendizagem (Bishop, 2014). Ao nosso ver, essa dimensão sociopolítica contribuiria para que os atores envolvidos possam contestar discursos tradicionais e antiquados que seguem perpetuando pensamentos discriminatórios na sociedade, fazendo-os pensar em novas possibilidades de ação para mitigar mazelas e privações impostas às comunidades menos privilegiadas da sociedade.

Concluindo, acreditamos que a compreensão e ressignificação do senso comum tem uma função orgânica

nas duas teorias, uma vez que é por meio da exposição de discursos e pensamentos com base no senso comum que os conflitos podem ser instaurados, o que iniciaria toda a cadeia de produção de conhecimento dentro dos limites de ambas as teorias.

Provavelmente existem outros pontos de aproximação entre a CC e o LC, contudo nos atentando aos limites da pesquisa em um artigo acadêmico, optamos por parar o percurso por aqui, o que não significa que outras conexões não possam ser elencadas em outros trabalhos ou por outros pesquisadores. Na próxima seção, apontaremos nossas considerações finais em relação a toda a discussão apresentada.

8. Considerações finais

Defendemos, neste artigo, a transformação social não pensando em mudanças macro, em alterações radicais e abruptas na sociedade, mas sim abordamos aqui a transformação social por meio de pequenos movimentos, sistemáticos e orgânicos, que, em cadeia, podem provocar transformações profundas nos modos de agir e pensar dos sujeitos que vivem em sociedade. Acreditando que não podemos dissociar sujeito e sociedade, afirmamos que, quando conseguimos mudar as ações de sujeitos e grupos, ocorre, inevitavelmente, transformação social.

Ao entrelaçar as teorias do LC e da CC, percebemos que o epíteto crítico, que qualifica ambas as teorias, acrescenta a elas a ideia de luta contra as injustiças e desigualdades sociais, além de prezar pela busca de caminhos para aliviar o sofrimento humano. Utilizando os preceitos dessas teorias na escola formaremos professores e alunos que ouvem uns aos outros, que interagem e se relacionam através de um constante diálogo, que buscam soluções em conjunto para os conflitos instaurados, que questionam as relações de poder e buscam alternativas para viver nessa sociedade desigual e opressora, buscando mudanças não só para si, mas para a sociedade como um todo.

O trabalho com LC e com a CC cria condições para a transformação social, uma vez que tais teorias reforçam a autonomia dos participantes, que passam a atuar mais ativamente em sociedade e que aprendem a tomar decisões em conjunto. Proporciona também a formação de sujeitos críticos e preparados para lidar com as diferenças, que argumentam e produzem conhecimentos, a partir do contato com o olhar dos outros, criando, assim, novas formas de ser, estar e agir no mundo.

A partir de discussões críticas, ouvindo, expondo sua opinião sem medo, esforçando-se para entender o ponto de vista do outro, atuando colaborativamente na negociação e resolução de conflitos – ações que são previstas nas duas teorias – os sujeitos envolvidos compreendem e transformam o mundo e, nesse processo, transformam os outros, os contextos em que estão inseridos e a si mesmos.

Desse modo, é necessário enxergar alunos e professores como legítimos *agentes de mudanças*, capazes de

transformar o espaço escolar ou a comunidade em que vivem em uma arena de constante negociação de crenças, valores e atitudes dos atores envolvidos e, a partir das discussões travadas, dos conhecimentos construídos e ressignificados, numa espécie de rede co-construída,

em que pontos se conectam e se espalham, eles disseminarão alternativas (pensadas coletivamente) para combater as injustiças sociais e para aliviar as privações sofridas por certos grupos na sociedade, o que acarretará, seguramente, transformação social.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. E. 2021. Letramento crítico e teoria sócio-histórico e cultural: aproximações e reflexões sobre desenvolvimento e constituição do sujeito. *Revista Brasileira da Teoria Socio-Histórico-Cultural e da Atividade*, 3:01-23.
- AGUIAR, A. E.; MOREIRA, T. A. 2019. Letramento crítico, dialógica e ensino de língua portuguesa: propostas para o ensino médio. In: F. KYRIA; M. SCHERRE; L. TESCH; H. CARVALHO (Org.). *A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação*, Campinas: Pontes Editores, p. 169-186.
- BHABHA, H. K. 2013. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 395 p.
- BISHOP, E. 2014. Critical Literacy. Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1):51-63.
- CARBONIERI, D. 2016. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: D. M. de JESUS; D. CARBONIERI (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 121-142.
- CASSANY, D.; CASTELLA, J. 2010. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(20):353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- CERVETTI, G.; PARDALLES, M. J.; DAMICO, J. S. 2001. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical Reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9):01-19.
- COFFEY, H. 2008. Critical Literacy. Learn NC: UNC School of Education, p. 01-10. Disponível em: https://teachingaround.com/uploads/1/2/2/8/122845797/critical_literacy_coffey.pdf. Acesso em: 30/08/2021.
- DUBOC, A. P. M. 2016. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: D. M. de JESUS; D. CARBONIERI, (org). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Campinas, SP: Pontes Editores, p. 57-79.
- FERNANDEZ, J. B. 2017. Construções de sentido na área de línguas/linguagens: foco no letramento digital crítico. In: N. H. TAKAKI; W. MONTE MOR (Org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes Editores, p. 75-100.
- FERRAZ, D. M. 2018. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: D. M. FERRAZ; C.J. KAWACHI-FURLAN (orgs). *Educação Linguística em línguas estrangeiras*. Campinas, Pontes Editores, p.33-61.
- FREIRE, P. 2006. *Pedagogia da Tolerancia*. Trad. Mario Morales Castro. México: FCE, CREFAL, 336 p.
- GRAMSCI, A. 2013. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 496 p.
- HOOKS, b. 2019. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 380 p.
- JANKS, H. 2016. Panorama sobre letramento crítico. In: D. M. de JESUS; D. CARBONIERI (Orgs.) *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros sentidos para a Sala de aula de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-39.
- JANKS, H. 2013. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*. 4(2):225-242. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- JORDÃO, C. M. 2007. O que todos sabem.... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Crop (FFLCH/USP)*, 12:21-46.
- JORDÃO, C. M. 2016. No tabuleiro da professora tem...letramento crítico? In: D. M. de JESUS; D. CARBONIERI. *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras*. Campinas-SP; Pontes, p. 41-53.
- KINCHELOE, J. L; MCLAREN, P. 2006. Repensando a Teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: N. K. DENZIN; Y.S. LINCOLN. (Orgs.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, p. 281-314.

- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. 1998. Critical Literacy and New Technologies. Symposium paper, American Educational Research Association Annual Conference, April, San Diego. Disponível em: <http://www.geocities.com/c.lankshear/critlitnewtechs.html>. Acesso em: 30/08/2021.
- LIBERALI, F. C. 2018. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 93 p.
- LUKE, A. 2004. Two takes on the critical. In: B. NORTON.; K. TOOHEY. (Ed). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, p. 21-29. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524834.002>
- MAGALHÃES, M. C. C. 2019. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. *Linguagem: Estudos E Pesquisas*, **22**(2):17-35. <https://doi.org/10.5216/lep.v22i2.57502>
- MAGALHÃES, M. C. C. 2007a. A etnografia colaborativa: pesquisa e formação profissional. In: S. S. FIDALGO; A. S. SHIMOURA. *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo, p. 56-63.
- MAGALHÃES, M. C. C. 2007b. Formação Contínua de Professores: Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: S. S. FIDALGO; A. S. SHIMOURA. *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, p. 97-113.
- MAGALHÃES, M. C. C. 2010. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no espaço escolar. In: L. S. P. SILVA; J. J. M. LOPES. (Orgs.). *Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias*. Niterói: Editora da UFF, p. 21-40.
- MAGALHÃES, M. C. C. 2011. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: M. C. C. MAGALHÃES; S. S. FIDALGO (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, p. 13-39.
- MAGALHAES, M. C. C. 1998. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *THE ESPECIALIST*, SÃO PAULO, **19**(2):169-184.
- MAGALHAES, M. C. C. 2004. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: M. C. C. MAGALHÃES (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. 2007. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In: R. ALANEN; S. PÖYHONEN (Orgs.). *Language in action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, **1**:329-352.
- MATEUS, E. 2011. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: M. C. C. MAGALHÃES; S.S. FIDALGO (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, p. 187-209.
- MATTOS, A. M. A. 2014. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: N. H. TAKAKI; R.F. MACIEL. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, p. 171-191.
- MENEZES DE SOUZA L. M. T. M. 2011. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: C. M. JORDÃO; J.R. MARTINEZ; R. C. HALU. (Orgs.). *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, p. 279-303.
- MONTE MÓR, W. 2010. Multimodalidades e Comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Rev. Letras & Letras*, **26**(2):469-476.
- MORGAN, W. 1997. *Critical literacy in the classroom: the art of the possible*. New York: Routledge, 230 p.
- NININ, M. O. G. 2011. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: M. C. C. MAGALHÃES; S.S. FIDALGO. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 95-118.
- NININ, M. O. G. 2018. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 225 p.
- OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. 2011. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. In: M. C. C. MAGALHÃES; S.S. FIDALGO. (orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 65-76.
- PENNYCOOK, A. 2010. *Language as a local practice*. Routledge, 176 p. <https://doi.org/10.4324/9780203846223>
- SANTOS, J. O. C. 2019. Perspectiva crítico-reflexiva e colaboração na formação do professor. *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)*, Itapetininga, **4**(1)85-99.

SARDINHA, P.M.M. 2018. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, **20**:01-17. <https://doi.org/10.5902/1516849232421>

SHOR, I. 1999. What is Critical Literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*. **1**(4):282-297.

VIGOTSKI, L. S. 2007. *A formação social da mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 182 p.

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer às professoras Angela Brambilla C.T. Lessa e Maria Cecília C. Magalhães pela leitura atenta, discussões e contribuições na construção deste artigo.